

I

**SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA DE
PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS ESCUELA INTEGRAL EN ALTOS DE CAZUCA,
SOACHA DURANTE EL PERIODO 2005-2010**

Autora: María Luisa Hincapié Vargas

**TRABAJO ESPECIAL DE GRADO PRESENTADO COMO REQUISITO PARA OPTAR
AL GRADO DE MAGISTER EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL**

Tutor: Jorge Enrique Ramírez Velásquez
Magister en Desarrollo Educativo y Social

**CONVENIO UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, FUNDACIÓN CENTRO
INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO.
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
Bogotá
2012**

Nota de aceptación

Jurado

Jurado

Bogotá, _____

DEDICATORIA

A Mar, Sol y Luis Carlos, cómplices y compañeros en esta travesía.

A Lola y Germán, maestros de vida.

AGRADECIMIENTOS

Este ejercicio investigativo ha sido posible gracias a la asesoría, apoyo y acompañamiento permanentes de Lola Cendales, Jorge Ramírez y Germán Mariño, que me guiaron durante la maestría y el trabajo de grado. Gracias maestros, gracias amigos.

Gracias a los coautores de este trabajo: estudiantes, docentes y directivos de Escuela Integral y directivos de la Fundación de Educación Superior San José, por el trabajo conjunto y la confianza depositada.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN ANALÍTICO – RAES	2
INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO I. REFERENTES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS	6
DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	6
OBJETO DE INVESTIGACIÓN	6
ALCANCE Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	6
OBJETIVO GENERAL.....	8
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	8
MARCO METODOLÓGICO	8
LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS.....	9
FASES DE LA SISTEMATIZACIÓN.....	13
LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.....	15
LOS PARTICIPANTES EN LA SISTEMATIZACIÓN.....	15
ALGUNOS REFERENTES TEÓRICOS	16
LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS.....	16
<i>La educación permanente o a lo largo de toda la vida.....</i>	18
<i>Los niveles o grados en el sistema educativo.....</i>	19
<i>El carácter de transformación social de la EPJA.....</i>	19
LA RETENCIÓN ESCOLAR Y ALGUNOS FACTORES ASOCIADOS.....	21
<i>El clima escolar.....</i>	22
<i>La calidad de los docentes.....</i>	24
<i>Los apoyos institucionales.....</i>	26
<i>Las motivaciones.....</i>	27
EL SENTIDO DE PERTENENCIA Y ALGUNOS FACTORES ASOCIADOS.....	29
<i>La participación.....</i>	30

<i>Las actitudes y los comportamientos</i>	31
<i>El apoyo mutuo</i>	32
CAPÍTULO II. ALGUNOS ELEMENTOS DE CONTEXTO	34
REFERENTES NORMATIVOS Y LEGALES DE LA EPJA	34
EL MUNICIPIO DE SOACHA	37
PRINCIPALES PROBLEMÁTICAS DEL MUNICIPIO DE SOACHA.....	37
<i>La población migrante</i>	38
<i>El medio ambiente</i>	38
<i>La inseguridad</i>	39
<i>La economía</i>	39
<i>La violencia intrafamiliar</i>	39
<i>Los bajos niveles educativos</i>	40
ESTRATEGIAS PARA ABORDAR LAS PROBLEMÁTICAS MUNICIPALES.....	42
LA METODOLOGÍA ESCUELA INTEGRAL	44
EL COMPONENTE PSICOSOCIAL.....	45
EL COMPONENTE ACADÉMICO.....	46
EL COMPONENTE NUTRICIONAL.....	48
EL COMPONENTE LABORAL.....	49
ASPECTOS ADMINISTRATIVOS Y FINANCIEROS.....	49
LOS ESTUDIANTES DE ESCUELA INTEGRAL.....	50
CAPÍTULO III. RECONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE LA HISTORIA	53
PRIMER PERIODO. SURGIMIENTO Y CONSOLIDACIÓN (2005 - 2007)	54
LA CONTUNDENCIA DE LOS DATOS Y LAS CONVERGENCIAS INSTITUCIONALES.....	55
<i>El Plan de Todos</i>	56
<i>La proyección social de la FESSJ</i>	57
ASPECTOS INSTITUCIONALES.....	57

LA CONSTRUCCIÓN DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA.	58
<i>Influencia del Colegio Triángulo.....</i>	58
<i>Las guías elaboradas por los maestros.</i>	59
<i>La selección y formación de los docentes.</i>	60
<i>El ingreso de los estudiantes.</i>	61
LA INTEGRACIÓN DE LOS COMPONENTES.....	62
EL CURRÍCULO OCULTO.	67
LAS ALIANZAS EN TORNO A UN INTERÉS COMÚN.....	69
<i>El convenio con la Secretaría de Educación de Soacha.</i>	69
<i>La alianza con la Secretaría de Salud de Soacha.</i>	71
<i>La alianza con la Corporación Dios es Amor.....</i>	71
<i>La alianza con el SENA.</i>	72
<i>Alianzas internas.....</i>	72
<i>Otros aliados.</i>	72
PRINCIPALES PROBLEMÁTICAS Y SOLIDARIDADES QUE HAN DESATADO.....	73
<i>La seguridad.</i>	73
<i>El suministro de agua.....</i>	73
<i>El transporte público.</i>	74
<i>Los desembolsos económicos de la Secretaría de Educación.</i>	74
<i>La visibilidad de las acciones y aliados.</i>	74
SEGUNDO PERIODO. LA AMPLIACIÓN DE COBERTURA (2008-2010)	75
EL CAMBIO DE GOBIERNO.	76
DE PROYECTO A PROGRAMA.	78
<i>Autonomía administrativa, financiera y operativa.</i>	79
<i>La oficina como referente.....</i>	80
<i>Los cambios en el cuerpo docente.</i>	81
<i>Estandarización de procesos y procedimientos.</i>	82
<i>Las nuevas alianzas.....</i>	82

<i>El statu quo</i>	83
<i>El manejo de la información</i>	84
ASPECTOS METODOLÓGICOS.	85
<i>El equipo pedagógico</i>	85
<i>Los materiales didácticos</i>	85
<i>La formación docente</i>	87
<i>El componente psicosocial</i>	87
PREMIOS Y RECONOCIMIENTOS.	88
CONCLUSIONES A PARTIR DE LA RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA	89
CAPÍTULO IV. LA RETENCIÓN ESCOLAR	93
LAS MOTIVACIONES	96
LAS CONDICIONES Y APOYOS INSTITUCIONALES	101
<i>El cuidado de los niños</i>	101
<i>La gratuidad</i>	102
<i>El refrigerio</i>	102
<i>La facilidad de ingresar y retomar estudios</i>	103
<i>Las becas</i>	104
<i>Las sinergias con otras entidades</i>	104
<i>La póliza de accidentes</i>	104
<i>La preparación para el ICFES</i>	105
<i>El equipo pedagógico</i>	105
LA VALORACIÓN DE LOS DOCENTES POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES	106
EL CLIMA INSTITUCIONAL	111
LA METODOLOGÍA	114
CAUSAS QUE INCIDEN EN LA DESERCIÓN	116
CAPÍTULO V. EL SENTIDO DE PERTENENCIA	119

LA PARTICIPACIÓN	123
CAMBIOS ACTITUDINALES Y COMPORTAMENTALES	126
EXPRESAR EL SENTIR.....	127
LA COMUNICACIÓN.....	127
LA ACTITUD HACIA LAS PROBLEMÁTICAS.....	128
EL CUIDADO PERSONAL Y DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA.....	128
LA VIDA EN COMUNIDAD.....	129
APOYO AL PROGRAMA	129
FACTORES QUE INCIDEN EN LA RETENCIÓN	132
CAPÍTULO VI. CRECER CON CALIDAD. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA	135
CONCLUSIONES	135
LA METODOLOGÍA: DINAMIZADORA DE LA RETENCIÓN Y EL SENTIDO DE PERTENENCIA.....	135
INTERPRETAR LAS MOTIVACIONES.....	136
LA CONVALIDACIÓN DE LOS SABERES.....	138
INGRESO EN CUALQUIER MOMENTO DEL AÑO ESCOLAR.....	139
MAESTROS, NO SUPERHÉROES.....	140
LOS ELEMENTOS DIDÁCTICOS.....	140
MÁS ALLÁ DE LO ACADÉMICO.....	141
EDUCACIÓN TRANSFORMADORA Y CURRÍCULO.....	142
EL TODO MAYOR QUE LA SUMA DE LAS PARTES.....	143
SUPERAR LA FASE DE PROYECTO.....	143
CAPACIDAD INSTALADA.....	144
PROSPECTIVA	145
LA INFRAESTRUCTURA.....	145
LETRAR LOS AMBIENTES.....	145
FORMACIÓN DOCENTE Y MATERIAL DIDÁCTICO.....	146

REFLEXIÓN SOBRE EL O LOS CURRÍCULOS.	147
VISIBILIDAD.	147
LOS ALIADOS.	148
LOS JÓVENES Y LOS ADULTOS.	148
INFORMACIÓN SOBRE LA POBLACIÓN.	149
REFERENCIAS	150
ANEXOS	156
A RESUMEN GRÁFICO METODOLOGÍA ESCUELA INTEGRAL.	157
B ACTA DE COMPROMISO.	158
C GUÍA DE FILOSOFÍA. CICLO V.	159

Sistematización de la Experiencia de Educación Básica y Media de Personas Jóvenes y Adultas Escuela Integral en Altos de Cazuca, Soacha Durante el Periodo 2005-2010

María Luisa Hincapié Vargas

Convenio Universidad Pedagógica Nacional, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano

Nota de la Autora

Esta investigación se realiza como trabajo especial de grado para optar al título de Magister en Desarrollo Educativo y Social.

Comunicaciones con relación a esta sistematización pueden ser dirigidas a María Luisa Hincapié Vargas, al correo electrónico: marialuisahincapie@yahoo.com

Resumen Analítico – RAES

Tipo de documento: Tesis de Grado

Acceso al documento: Universidad Pedagógica Nacional

Título del documento: Sistematización de la experiencia de educación básica y media de personas jóvenes y adultas Escuela Integral en Altos de Cazuca, Soacha durante el periodo 2005-2010.

Autor(s): HINCAPIE VARGAS, María Luisa

Publicación: Bogotá, 2012, 178p

Unidad Patrocinante: Universidad Pedagógica Nacional

Palabras Claves: Educación de adultos, deserción escolar, docente, estudiante, educación permanente, participación estudiantil, contexto de aprendizaje.

Descripción:

Este escrito da cuenta de la sistematización de la experiencia de educación de personas jóvenes y adultas Escuela Integral, que se lleva a cabo en Soacha, Colombia durante el periodo 2005-2010.

Fuentes:

Estudiantes, egresados, docentes, personal administrativo y directivos docentes de Escuela Integral; personal administrativo, directivo y aliados de la Fundación de Educación Superior San José; registros documentales, fotográficos y en vídeo de Escuela Integral; experiencias de la autora y trabajo de campo; en la tabla de referencias se relacionan otras 53 fuentes consultadas.

Contenidos:

Discurre desde los referentes teóricos y metodológicos que sirven de marco a la investigación, incluyendo el contexto en que se desarrolla la experiencia. Pasa por la reconstrucción de las fases por las que ha transitado. Continúa centrándose en los factores que inciden en la retención escolar y en generar sentido de pertenencia en los estudiantes. Finaliza en las conclusiones generales y prospectiva.

Metodología:

Utilizando la sistematización de experiencias como modalidad investigativa, este ejercicio se desarrolló en tres fases: en la de diseño se definieron los objetivos; se establecieron criterios, alcances y participantes; se diseñaron instrumentos y se establecieron procedimientos. En la segunda se realizó recolección, análisis e interpretación de información y elaboración del documento de sistematización. En la tercera se hizo devolución de la sistematización a los participantes en ella y ajustes al documento final.

Conclusiones:

En este programa educativo los apoyos institucionales, la calidad de los docentes, la realización personal y el clima escolar inciden en que los estudiantes no deserten y la participación, los cambios actitudinales y comportamentales y los apoyos al programa demuestran que los estudiantes se sienten parte integrante de Escuela Integral. La experiencia sistematizada se desarrolla en un panorama social complejo, con

limitaciones de infraestructura y materiales poco orientados a la EPJA, pero contar con buenos docentes, un currículo que incide en la transformación del contexto y entender que los estudiantes son cognición y emoción la ha llevado a ser considerada una experiencia exitosa de EPJA.

Fecha Elaboración resumen: 25de julio de 2012.

Sistematización de la Experiencia de Educación Básica y Media de Personas Jóvenes y Adultas Escuela Integral en Altos de Cazuca, Soacha Durante el Periodo 2005-2010

El presente documento recoge el ejercicio de sistematización de la experiencia de educación básica y media Escuela Integral (ESCIN), que desarrolla educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), orientada por la Fundación de Educación Superior San José en Soacha, durante el período comprendido entre los años 2005 al 2010. La equidad de género es uno de los lineamientos que guió este trabajo; en el cuerpo del escrito se usa la forma masculina genérica para hacer referencia tanto a mujeres como a hombres buscando evitar la sobrecarga gráfica al usar formas como o(a), los(las) . El escrito discurre como un recorrido, que se hace guiado por las voces de los participantes; pretende reconstruir analíticamente la experiencia y profundizar en algunas temáticas de la misma con el fin de identificar elementos para su cualificación y extraer aportes para experiencias similares.

El capítulo uno incluye los marcos teórico y metodológico bajo los que se realizó la investigación y la metodología aplicada en el proceso investigativo. El capítulo dos muestra algunos elementos del contexto en el que se desarrolla la experiencia, describe la propuesta metodológica de ESCIN. El capítulo tres es un acercamiento a las diferentes etapas y momentos por los que ha transitado ESCIN, fruto del ejercicio colectivo de reconstrucción histórica de la experiencia.

En el capítulo cuatro se abordan aspectos subjetivos como la realización personal, la valoración del docente y el clima escolar que aunados a los apoyos que ofrece ESCIN a sus estudiantes se convierten en factores importantes para la retención

escolar en esta experiencia. La participación en actividades intra y extra clase, los cambios en actitudes y comportamientos y el apoyo al programa son los factores que se abordan en el capítulo quinto como expresiones del sentido de pertenencia de los estudiantes al programa.

A manera de balance, en el capítulo sexto se enuncian de forma somera algunos conocimientos generados por la experiencia que, sin generalizar y ubicándolos en el contexto y época en que dieron, podrían ser tenidos en cuenta en otros programas de EPJA; también se incluyen en este capítulo algunos aspectos a tener en cuenta para cualificar la experiencia.

Finalmente, en los anexos se encuentran una de las guías de aprendizaje que se entregan a los estudiantes, el acta de compromiso que estos suscriben y un resumen gráfico de la metodología empleada en ESCIN.

Sin los testimonios y participación activa de estudiantes, docentes, directivos docentes, personal administrativo y auxiliar de ESCIN, de la Fundación de Educación Superior San José (FESSJ) y de las instituciones aliadas hubiese sido imposible aprender de esta experiencia y realizar este ejercicio.

Capítulo I. Referentes Teóricos y Metodológicos

El presente capítulo se divide en tres apartados en los que se aborda, de forma somera, igual número de aspectos que sirven de marco principal al ejercicio de sistematización. En el primero se delimita la investigación, precisando el objeto, así como la justificación, alcances y objetivos de la misma. En el segundo se hace relación a los referentes metodológicos que guiaron el desarrollo del proceso investigativo. El tercer apartado recoge los referentes teóricos desde los que se realiza el análisis de las categorías y subcategorías.

Delimitación de la Investigación

Objeto de Investigación

El objeto de la sistematización que así se presenta es la experiencia de educación básica y media de personas jóvenes y adultas Escuela Integral (ESCIN) desarrollada por la Fundación de Educación Superior San José (FESSJ), en Altos de Cazuca, Soacha, durante el período comprendido entre los años 2005 al 2010; busca identificar y comprender algunos factores, elementos y prácticas, que se dan al interior de la experiencia, que potencian la permanencia y apropiación de la misma por parte de las y los participantes.

Alcance y Justificación de la Investigación.

Se sistematiza el desarrollo de la experiencia ESCIN en Altos de Cazuca, donde tuvo origen, durante el período comprendido entre los años 2005 a 2010. Este ejercicio investigativo se adelanta porque ESCIN no ha sido sistematizada y los aprendizajes y saberes generados, -fruto de los aciertos y desaciertos-, reposan en la memoria de los participantes y en documentos fragmentados. El identificar y profundizar en los elementos o factores que influyen en la retención escolar, es decir que convocan a los

participantes en el programa a permanecer en el mismo, a no desertar del proceso educativo; así como el identificar y profundizar en los elementos o factores que intervienen en que los estudiantes desarrollen sentido de pertenencia y las expresiones del mismo o sea qué los hace sentirse parte del programa y apropiarse del mismo y cómo lo expresan, podría posibilitar a la experiencia sistematizada el diseño de nuevas estrategias, el establecer espacios formales para reflexionar sobre la metodología y la didáctica utilizadas y/o el reafirmarse en las prácticas que se vienen desarrollando, entre otros.

La retención escolar es una preocupación generalizada en los programas educativos; a su vez el sentido de pertenencia puede incidir en la apropiación, sostenibilidad y continuidad de las iniciativas, por lo que esta sistematización podría ser de interés para otras iniciativas similares, así como para personas e instituciones involucradas en la EPJA.

ESCIN no es la única experiencia de educación de adultos que no ha sido sistematizada. Torres R., (2009) señala que la debilidad institucional de la EPJA ha conllevado a “debilidades en muchos ámbitos (planificación, coordinación, seguimiento, sistematización, investigación, evaluación, retroalimentación)” (p.57). Esta falencia fue evidenciada en la VI Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFITEA VI) por lo que entre los compromisos del Marco de Acción de Belem se encuentra el de “prestar más apoyo a las investigaciones interdisciplinarias sistemáticas en el aprendizaje y la educación de adultos, complementadas por sistemas de gestión del conocimiento para el acopio, el análisis y la difusión de datos y prácticas idóneas” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2009, p. 3).

Objetivo general.

Hacer una reconstrucción analítica y una profundización temática de la experiencia Escuela Integral con el fin de identificar elementos para su cualificación y extraer aportes para experiencias similares.

Objetivos específicos.

- a. Hacer la reconstrucción histórica con el fin de tener una visión de conjunto e identificar y registrar los periodos por los que ha transitado la experiencia.
- b. Identificar y profundizar conceptualmente en los elementos o factores que han contribuido a que los estudiantes no deserten del proceso educativo.
- c. Identificar y profundizar conceptualmente en los elementos o factores que han contribuido a que los estudiantes desarrollen y expresen sentido de pertenencia.
- d. Hacer un balance crítico que permita valorar fortalezas e identificar algunas debilidades y a partir del análisis formular algunas sugerencias que puedan ser tenidas en cuenta en ESCIN y experiencias similares del campo de la EPJA.

Marco Metodológico

La investigación está en el orden del día y hacer investigación es especialmente apremiante en educación. Tradicionalmente la investigación se manifiesta en la academia como uno de los lugares, sino el principal, donde se gesta, se revisa y se devela continuamente el conocimiento; aunque cada vez más se dan procesos investigativos desde diferentes organizaciones que buscan registrar y reflexionar sus prácticas y traducirlas en conocimientos sociales. El que ya no existan verdades sempiternas conlleva a que los procesos educativos deban estar en permanente

reflexión, revisión, evaluación, ajustes y complementación; están obligados a investigar e investigarse cada día debido a que la investigación posibilita no solo dejar un registro ordenado, fácilmente entendible por diferentes personas, aceptado por la comunidad, sino también un acervo de conocimientos útiles que permiten mejorar al interior mismo de la organización que realiza la investigación, a la vez que se convierte en un ejercicio formativo. Hoy puede decirse que quienes realizan procesos educativos están llamados a realizar investigación, con mayores o menores alcances, usando diferentes tipos y métodos de investigación y sobre aspectos igualmente variados.

La sistematización de experiencias.

La sistematización de experiencias es una modalidad de investigación, muy en boga actualmente, utilizada para investigar fenómenos de corte social. Desde una perspectiva hermenéutica pretende, como lo expresa Germán Mariño (2011):

“Construir una memoria integral crítica como resultado del diálogo entre los diferentes actores, que incorpore elementos analíticos y socioafectivos, buscando la comprensión del proceso y sus resultados, con el fin de contribuir tanto a la producción como a la socialización y devolución de conocimientos y a la cualificación de los trabajos” (p. 10).

Precisando que se habla de memoria integral porque recoge diversos aspectos de la experiencia; de crítica porque muestra las tensiones y errores cometidos en el transcurrir de la experiencia, no solo los aciertos; de diálogo entre los actores porque recoge los puntos de vista de diferentes intervinientes; de elementos analíticos y socioafectivos porque involucra la razón y el corazón (cognición y subjetividades); de producción de conocimientos porque busca hacer aportaciones teóricas y prácticas al

acumulado existente en la problemática investigada; de cualificar los procesos porque pretende optimizar lo que se ha venido haciendo así como brindar algunos elementos a experiencias similares; y, finalmente, de socialización y devolución porque llega no solamente a los involucrados sino a otras instancias (Mariño, 2011).

Así pues, para la experiencia sistematizada, tener un registro crítico de la misma alimentado desde diferentes perspectivas puede redundar en elementos que apoyen su fortalecimiento; por ejemplo el contar con nuevos criterios de análisis para la toma de decisiones; o el constituirse en una invitación permanente a reflexionar las prácticas que se dan a su interior; o en un llamado a examinar proyecciones de crecimiento, replicabilidad y evolución; o en constituir la investigación como parte de su quehacer, entre otros.

Universidades internacionales, como la Central de Venezuela o la Católica de Chile, invitan a utilizar la sistematización de experiencias como modalidad de investigación buscando comprender el mundo de lo social; en esta misma tendencia se encuentran universidades colombianas como la Pedagógica, los Andes y la Nacional, por mencionar tan solo algunas. También organismos internacionales como la UNESCO, la OIT, el CREFAL, el ACNUR o la OEI que buscan potenciar la construcción de conocimientos desde la experiencia social e instituciones gubernamentales que quieren comprender, registrar y divulgar sus acciones y proyectos.

En la interpretación de la experiencia, el punto de partida es su reconstrucción descriptiva, abordada ahora desde las categorías y ejes significativos, tanto de los actores de la experiencia como de los investigadores; estamos frente a una labor explícitamente hermenéutica ya que entran en interacción las nociones de realidad de unos y otros (Torres A. , 1996).

La investigación no está completa si sus resultados no se consignan de forma comunicable o son conocidos únicamente por los intervinientes en la misma (Jara, 1994). La humanidad está inmersa en una cultura de la comunicación y deja registro de su devenir a través de escritos, vídeos, grabaciones de audio, multimedia, o a través de representaciones artísticas como la pintura, la escultura o la fotografía, para mencionar solo los medios comunicativos más comunes. Podría decirse, sin pretensiones de ser totalizante, que lo que no está registrado de forma perdurable, especialmente de lo que se da cuenta de manera oral, rápidamente tiende a ser olvidado o a desaparecer.

“La sistematización abre la posibilidad de contextualizar teóricamente la experiencia, o sea que abre canales de comunicación entre los contenidos de la experiencia y los contenidos de los discursos teóricos socialmente admitidos” dice Ramírez (2009, p.22). La sistematización permite registrar la experiencia; divulgarla, poniéndola en comunicación con otros actores y experiencias, a la vez que posibilita un diálogo dialéctico entre la teoría y la práctica que convalida los saberes sociales y nutre los acumulados teóricos (Ramírez, 2009).

Sistematizar una experiencia posibilita analizarla, reflexionarla y conocerla en profundidad, mediante la realización de un ejercicio investigativo orientado por referentes teóricos y metodológicos que reúne información que se encuentra fragmentada, recoge diferentes puntos de vista de las partes intervinientes, y traduce en aprendizaje los errores y aciertos cometidos. Por tratarse de una modalidad colectiva de producción de conocimientos, la documentación de experiencias educativas, es un ejercicio original pues no hace referencia a procesos y procedimientos preestablecidos sino que involucra las vivencias, sueños y aspiraciones de un grupo de personas. Está surcada por las subjetividades del investigador, quien desde su enfoque, selecciona los

testimonios y apartes documentales y los plasma en un escrito junto con sus interpretaciones y análisis.

El conocimiento que produce la sistematización de experiencias es local y no tiene afanes de universalidad como sucede en otras modalidades investigativas; no por ello es irrelevante. Esto se debe a que la experiencia sistematizada se desarrolla en un contenido específico y las prácticas, sentido que se da a las mismas y las comprensiones, lecturas e interpretaciones de esas prácticas y sentidos están inmersos en ese contexto; tanto así que generalmente el o los investigadores son integrantes de la experiencia sistematizada (Ramírez, 2009). Por ejemplo, la autora de la sistematización de la experiencia Escuela Integral participó en el diseño, implementación, pilotaje y ajustes a la metodología y estuvo involucrada también en otros aspectos pedagógicos, didácticos y administrativos de este programa educativo.

Si bien el aporte teórico fruto de una sistematización no puede ser aplicado de manera universal en contextos diversos, es de especial importancia para las comunidades y organizaciones en que se lleva a cabo la experiencia sistematizada, para quienes las apoyan y para quienes desarrollan acciones en ese mismo ámbito.

En el caso de la sistematización de experiencias Cendales (2004) considera que la metodología es la ruta seleccionada, entre varias alternativas posibles, para realizar la investigación y que es “una construcción que se hace teniendo en cuenta los objetivos, el tema objeto de sistematización y los sujetos que van a participar, es una mediación que se establece entre las intencionalidades, los marcos conceptuales y la práctica” (p.93).

El establecer una ruta metodológica posibilita no solo realizar la investigación sino que la misma sea asequible y comprensible para el público que pueda estar

interesado en ella. Este recorrido transcurre desde los referentes teóricos y metodológicos que brindan elementos para el análisis de las categorías; pasa por la reconstrucción colectiva de la historia elaborada a partir de la significación que para los actores tuvieron los hechos o acontecimientos que ahí se señalan; se sitúa en un contexto específico para comprender e interpretar sentidos y prácticas; continua a través de las recomendaciones que buscan potenciar la propia experiencia y otras similares y finaliza con la devolución y socialización del ejercicio investigativo ante actores internos y externos (Cendales, 2004).

Fases de la sistematización.

La sistematización de esta experiencia se desarrolló en tres fases: la primera de ellas fue la de diseño; en la segunda se realizó recolección, análisis e interpretación de información, finalizando con la elaboración del documento de sistematización y la tercera correspondiente a la devolución de la sistematización a los participantes en ella.

Fruto de un debate conceptual y metodológico se definió que se sistematizaría la experiencia y la concepción con que se asumiría la misma. Con estas claridades se abordó la fase de diseño en la que se definieron los objetivos; se establecieron criterios, alcances y participantes; se diseñaron instrumentos y se establecieron procedimientos. Se estableció en esta fase el equipo sistematizador, que estuvo conformado por la autora de la referencia y tres personas más que apoyarían el proceso y que estaban vinculadas a la FESSJ y a ESCIN en roles de coordinación interinstitucional y de directivos docentes, respectivamente.

La segunda fase fue un espacio de construcción reflexiva e intersubjetiva. Los participantes, unidos por el vínculo común ESCIN, eran diversos en su formación,

procedencia, experiencias, vivencias y roles sociales. Como participantes en ESCIN habían entretejido entre sí una red de relaciones, en la que todos eran actores que desempeñaban su rol en diferentes momentos, niveles y espacios; la sistematización estuvo enriquecida y problematizada por esta variedad de subjetividades y referentes.

Durante esta fase se realizó la reconstrucción colectiva de la historia de ESCIN. También se establecieron e identificaron las tres categorías de análisis: la educación de personas jóvenes y adultas, la retención escolar y el sentido de pertenencia y se profundizó en las mismas¹. A lo largo de esta etapa las entrevistas individuales y colectivas, los cuestionarios abiertos y algunas preguntas cerradas, las remembranzas y la conversación informal dieron espacio a las expresiones de afecto, a las anécdotas, a las confesiones, a la complicidad, al humor. Las diversas formas de comunicación establecidas, en ocasiones con tintes de diálogos académicos y en otras con matices de fraternidad, posibilitaron traspasar los límites de los instrumentos diseñados y sustentar los referentes teóricos.

Una constante durante esta fase fue el análisis que utilizó como instrumento principal matrices y tomó como fuentes a los participantes; la información arrojada por los instrumentos aplicados; la observación de campo; el saber teórico, las percepciones e interpretaciones y elementos del contexto en el que se lleva a cabo ESCIN. Otras fuentes documentales e iconográficas que nutrieron el análisis provenían también de ESCIN, como la propuesta pedagógica y metodológica, guías didácticas, actas, formatos, informes operativos y de seguimiento, estadísticas, documentos varios, la página web y registros fotográficos y de video.

¹ La definición de cada una de las categorías de análisis se encuentra en el apartado de referentes teóricos.

En la tercera fase se socializó el documento elaborado y resultante de la etapa anterior. Se recogieron algunas precisiones y ampliaciones que surgieron durante las presentaciones y discusiones que se dieron en torno a los aspectos principales del mismo. Estos aportes fueron incorporados al texto inicial dando origen al documento final.

Las categorías de análisis.

Se identificaron tres categorías principales de análisis. La primera de ellas es la educación de adultos; esta categoría atraviesa todo este trabajo. La segunda categoría es la retención escolar, que a su vez involucra como subcategorías: los apoyos institucionales, los docentes; las motivaciones y el clima escolar.

La tercera categoría es el sentido de pertenencia que se expresa a través de la participación; las actitudes y comportamientos y el apoyo al programa. Las conceptualizaciones de las categorías se abordan en los referentes teóricos.

Los participantes en la sistematización.

Participaron en este ejercicio de construcción colectiva de forma activa y en diferentes momentos: estudiantes de los diferentes ciclos; intervinieron también algunos egresados, que fueron convocados y acudieron gustosamente a este llamado; personal vinculado a labores administrativas, los docentes y directivos docentes de Escuela Integral; funcionarios del orden administrativo y directivo de la FESSJ; algunos aliados que apoyan a la FESSJ en el desarrollo de ESCIN y, finalmente, algunas personas que estuvieron vinculadas como funcionarios de la FESSJ y de ESCIN. Naturalmente, también entre los participantes se encuentra el equipo sistematizador. Si bien la

perspectiva asumida no era la de una sistematización participativa, si puede decirse que fue una construcción colectiva.

Algunos Referentes Teóricos

En esta sección se explicitan algunos referentes conceptuales que sirvieron de marco teórico para el análisis de las categorías y subcategorías abordadas en este ejercicio investigativo.

La educación de personas jóvenes y adultas

La educación de adultos tradicionalmente se asociaba a la alfabetización, que era desarrollada a través de campañas auspiciadas por entes gubernamentales, así como por iniciativas religiosas y de organizaciones no gubernamentales. Estaba situada por fuera del sistema educativo, se ubicaba en la educación no formal y se realizaba, generalmente, en espacios diferentes a la escuela. También era usual referirse únicamente a educación de adultos pues los participantes regulares eran, casi siempre, personas de esta edad. Actualmente se habla de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, pues también los jóvenes participan de estos procesos educativos.

Existen variadas conceptualizaciones sobre la educación de adultos; se retoman aquí desde tres perspectivas: las formuladas por los expertos en el tema; las estatales, plasmadas en las políticas educativas y las construidas en las conferencias internacionales.

Pepe Rivero (2009), considerado en el ámbito iberoamericano como un experto en EPJA, la define como aquella que “engloba todas las acciones formales y no

formales que tienen como destinatario a un individuo que concurse o realice alguna acción educativa a posteriori de la edad obligatoria para tal acción” (p.7).

Desde la perspectiva de la política educativa colombiana, el Decreto 3011 (1997), conceptualiza que la educación de adultos es:

El conjunto de procesos y de acciones formativas organizadas para atender de manera particular las necesidades y potencialidades de las personas que por diversas circunstancias no cursaron niveles y grados del servicio público educativo, durante las edades aceptadas regularmente para cursarlos o de aquellas personas que deseen mejorar sus aptitudes, enriquecer sus conocimientos y mejorar sus competencias técnicas y profesionales (p. 1).

Aunque la denomina educación de adultos, el mismo Decreto 3011 establece la participación de las y los jóvenes, a partir de los 13 años, en esta especialidad educativa.

Por su parte la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (1997), citada por Torres. R (2009), define a la educación de adultos como:

El conjunto de todos los procesos educativos organizados, cualquiera sea su contenido, nivel y método, formales o no formales, independientemente de si prolongan o sustituyen la educación inicial en escuelas, facultades y universidades o en el aprendizaje de un oficio, gracias a los cuales personas consideradas adultas por la sociedad a que pertenecen mejoran su calificación técnica o profesional, perfeccionan sus destrezas y enriquecen sus conocimientos con objeto de: completar un nivel de educación formal; adquirir conocimientos y destrezas en un nuevo sector; refrescar o actualizar los conocimientos en un sector específico (p. 69).

La conceptualización de la educación de adultos se ha dado principalmente en torno a la edad de las personas a las que va dirigida. Torres. R (2009) señala que en América Latina “cualquiera sea el nombre adoptado, informes y estudios nacionales confirman la existencia de comprensiones diferentes del término ‘educación de adultos’ en esta región” (p. 15). Estas diversas comprensiones se dan en torno a diferentes elementos de la EPJA; se aborda a continuación las conceptualizaciones e interpretaciones que se dan en torno a tres de ellos, en consideración a que pueden ampliar el marco de referencia para el análisis e interpretación de la experiencia sistematizada.

La educación permanente o a lo largo de toda la vida. Torres. R (2009) señala que en Latinoamérica educación permanente y educación a lo largo de toda la vida son utilizadas como sinónimas para hacer referencia a los programas de EPJA que van más allá de la alfabetización. En el caso de la educación formal generalmente hacen referencia a la educación básica y media y en la educación no formal a cursos sobre diversas temáticas, por ejemplo a los de formación para el trabajo. Indica que en Europa se entiende el aprendizaje a lo largo de toda la vida como:

El aprendizaje desde la edad pre-escolar hasta la edad posterior a la jubilación, incluyendo todo el espectro de aprendizaje formal, no formal e informal. Más aún, el aprendizaje a lo largo de toda la vida debe entenderse como toda actividad de aprendizaje ocurrida en la vida con el fin de mejorar el conocimiento, las habilidades y las competencias desde una perspectiva personal, cívica, social y vinculada al empleo (p. 55).

Por su parte el Institute for Lifelong Learning de la UNESCO, teniendo en cuenta estas dos acepciones, tituló como *Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos* a la recopilación y análisis de los informes por países y regionales presentados en el marco de la CONFITEA VI. Indica en ese documento que:

El reto fundamental consiste en integrar la política relativa a la educación de adultos en un marco integrado de políticas sobre el aprendizaje a lo largo de toda la vida, que especifique los propósitos y el alcance de la educación de adultos. Ese marco debe abarcar toda la secuencia que va desde la alfabetización básica hasta la formación profesional, el desarrollo de los recursos humanos y la capacitación profesional permanente (UNESCO, 2009, p.13).

Los niveles o grados en el sistema educativo. Al integrar la alfabetización como parte de la educación básica primaria se posibilitó que los estudiantes de esta especialidad educativa ejerzan el derecho a la educación, continúen el tránsito en el sistema educativo y puedan acceder a los diferentes niveles del mismo a lo largo de toda su vida. La conceptualización expresada en la normatividad educativa colombiana, acerca de los niveles o grados de la EPJA excluye la educación superior, e incluye a la alfabetización, la educación básica, media y no formal. También incorpora a la alfabetización como parte de la educación básica (Decreto 3011, 1997).

Hincapié (2009) resalta que en el ámbito internacional existen diferentes conceptualizaciones en torno a los niveles o grados de la EPJA y a si la alfabetización debe estar ligada necesariamente a la educación básica primaria.

El carácter de transformación social de la EPJA. La educación es una herramienta de transformación social, una prioridad para el elevar el nivel de desarrollo

socioeconómico de los pueblos, para superar la pobreza, pero ante todo, la educación es un derecho fundamental que todas y todos deberían poder ejercer. En la EPJA especialmente el carácter de incidencia social se encuentra conceptualizado y vinculado especialmente con la alfabetización.

Freire (2004) consideraba que la alfabetización era algo más que el aprendizaje de la lectoescritura y el cálculo y resaltaba la dimensión social de la educación y el papel de los alfabetizandos en la transformación de su entorno social.

En la XVI Conferencia Iberoamericana de Educación (2006), los ministros de educación manifestaron que la alfabetización “constituye una estrategia clave para la superación de la pobreza y la desigualdad en Iberoamérica y, por ello, requisito para el necesario desarrollo político, social y económico de nuestros países” (Citado en Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura [OEI], 2007, p.2). Es importante resaltar la visión expresada en los justificantes del PIA de que “el analfabetismo es una de las expresiones más graves del proceso de exclusión y marginación social y, por ello, la alfabetización es un requisito imprescindible en cualquier estrategia de equidad e inclusión social” (OEI, 2007, p.3).

Encontramos también que el objetivo dos de los Objetivos de Desarrollo del Milenio², es *lograr la educación primaria universal*, en el que se reafirma que los niveles de educación de los pueblos están en proporción directa a los niveles de pobreza al expresar que:

La educación, especialmente de las niñas, encierra beneficios sociales y económicos para toda la sociedad. Las mujeres que han recibido educación tienen

² Los ocho objetivos de desarrollo del milenio son un plan convenido por las naciones miembros de la ONU a lograr en el 2015

acceso a más oportunidades económicas y participan más activamente en la vida pública. Cuando son madres, tienden a tener menos hijos, pero más sanos, que tendrán más probabilidades de asistir a la escuela. Todos estos beneficios son críticos para romper el círculo vicioso de la pobreza (Citado en Hincapié, 2008, p. 18).

En el Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización 2003-2012, la ONU reafirma el enfoque de que los niveles de analfabetismo están íntimamente ligados con los de pobreza y que invertir en educación es invertir en desarrollo social, manifestando que:

La creación de entornos y sociedades alfabetizados es esencial para lograr los objetivos de erradicar la pobreza, reducir la mortalidad infantil, poner coto al crecimiento de la población, lograr la igualdad entre los géneros y lograr el desarrollo sostenible, la paz y la democracia (Citado en Hincapié, 2008, p.18).

La Retención Escolar y Algunos Factores Asociados.

La deserción de los estudiantes de los programas educativos, por diferentes causas, ha llevado a estructurar políticas para la retención escolar entendida como “la capacidad que tiene el sistema educativo para lograr la permanencia de los alumnos en las aulas, garantizando la terminación de ciclos y niveles en los tiempos previstos y asegurando el dominio de las competencias y conocimientos correspondientes (OEI, ACIDI & Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina, 2003, p. 7)”. Estas políticas se despliegan a través de diferentes estrategias, diseñadas para el nivel y ciclo, así como para incidir en la causa que genera la deserción.

Por su parte, y según Sarmiento (2006) la deserción, es “es un fenómeno multicausal que está correlacionado con un conjunto de factores que se pueden clasificar como características del sistema que proporciona el servicio educativo (oferta) y como características individuales de quienes ingresan al sistema escolar y de su entorno familiar y social (demanda)” (p.13).

Siguiendo a Sarmiento (2006) existen diferentes factores que inciden en la deserción y la retención escolar. A continuación se referencian conceptualmente los factores involucrados en el análisis de las subcategorías.

El clima escolar. Uno de los factores asociados a la retención escolar es el *clima escolar*, que define Sarmiento (2006) como “la percepción del alumno de las relaciones que establece y el contexto escolar que puede llevar a la deserción. Dentro del clima escolar se consideran la estructura social y académica de la escuela” (p.19). Esta definición pareciera englobar los conceptos de clima escolar y cultura escolar formulados por Tarter y Kottkamp (1991) quienes definen el primero como “la manera en que la escuela es vivida por la comunidad educativa” (p.5), haciendo relación a las subjetividades que se vivencian y manifiestan al interior de la escuela; y el segundo (la cultura escolar) como “el sistema de orientaciones compartido que mantiene el centro unido y le proporciona una identidad distintiva” (p.6) o sea la forma particular en que se hacen las cosas en cada institución educativa, la cultura institucional propia de cada escuela y que trasciende los manuales y otros escritos. En el ámbito de la cotidianidad de la vida escolar el sentir y el actuar, las subjetividades y las prácticas, van de la mano, se inciden mutuamente, lo que hace difícil desligarlas.

Desde la metodología Escuela Integral se trabaja en torno al clima escolar a través de Habilidades para la Vida (HPV) ya que involucra a toda la comunidad educativa y viabiliza el desarrollo de “un clima institucional armónico y propicio al desarrollo de las emociones y las relaciones interpersonales, que favorezca el aprendizaje no sólo de los estudiantes sino también de los docentes y familias (Centro de Investigación Pedagógica [CIP], Fundación de Educación Superior San José [FESSJ], 2008, p.24)”. HPV se desarrolla como un eje transversal de toda la estructura curricular y una asignatura específica ya que “es una nueva cultura del aprendizaje, en la que se enfatiza la aplicación de conocimientos, actitudes, valores y destrezas a distintas áreas consideradas de importancia en los procesos de desarrollo humano y del aprendizaje a lo largo de la vida (CIP-FESSJ, 2008, p.24)”.

En 1993 la Organización Mundial de la Salud (OMS) presentó la Iniciativa Internacional para la Educación en Habilidades para la Vida en las Escuelas (HPV) que buscaba la promoción de 10 habilidades consideradas fundamentales: el autoconocimiento, la empatía, la comunicación asertiva, las relaciones interpersonales, la toma de decisiones, la solución de problemas y conflictos, el pensamiento creativo, el pensamiento crítico, el manejo de emociones y sentimientos y el manejo de tensiones y estrés.

Esta iniciativa invita a que se incluyan todas o algunas de las habilidades como parte de los currículos de la educación formal orientados a los jóvenes para que, según la OPS (2001), los estudiantes “adquieran la capacidad de elegir modos de vida saludables y un óptimo bienestar físico, social y psicológico” (Organización Panamericana de la Salud [OPS], p.40); recalca, citando a la OMS (1998), que “Aparte de los beneficios reales de las habilidades para una vida saludable recién adquiridas,

este currículo también mejora la relación de los estudiantes con los maestros, el rendimiento académico y las tasas de asistencia a la escuela, a la vez que reduce los problemas de conducta en el aula. Propone que se aborden desde el aprendizaje social ya que “Esta teoría promueve las oportunidades para procesar y estructurar las experiencias vitales adquiridas, aplicarlas y aprovecharlas en forma activa” (OPS, p.42).

La calidad de los docentes. A su vez Sarmiento (2006), refiere la calidad de los docentes como uno de los factores que incide en la retención y para reafirmarlo cita estudios realizados por Rumberger (1995, 2001) y McNeal (1997) que “encontraron una fuerte asociación positiva entre la relación alumno/docente y la tasa de deserción escolar. Uno de estos estudios demostró que una alta calidad de los docentes percibida por los alumnos incide en bajas tasas de deserción escolar” (p.20). La calidad de los docentes sumada a la valoración que los estudiantes tengan de su docente es pues un factor clave para la permanencia en las aulas.

Por su parte el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en el marco de la política de Educación de Calidad, evalúa anualmente el desempeño laboral de los docentes con el fin de “verificar los niveles de idoneidad y eficiencia de los educadores en el desempeño de sus funciones, como factor fundamental del mejoramiento de la calidad de la educación” (Decreto 3782, 2007, p.1). Esta evaluación se centra en las competencias funcionales y comportamentales de los docentes; en las primeras se incluyen las relacionadas con la gestión académica, administrativa y comunitaria; y las segundas hacen referencia a “las actitudes, los valores, los intereses y las motivaciones con que los educadores cumplen sus funciones” (Decreto 3782, 2007, p.2) como las de “Liderazgo, Comunicación y relaciones interpersonales, Trabajo en equipo, Negociación

y mediación, Compromiso social e institucional, Iniciativa, Orientación al logro” (Decreto 3782, 2007 p.2). En el desempeño docente es tan importante el dominio de la disciplina como la calidez en el trato con los estudiantes y las relaciones que establecen entre sí.

La calidad de los docentes es un factor especialmente crítico en la EPJA. Cuando un estudiante adulto percibe que no es valorado o se siente irrespetado por su docente, generalmente abandona el proceso educativo. La UNESCO elaboró en 2009 el Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos³ como documento de referencia para la CONFITEA VI, realizada en Brasil en diciembre del 2009; en él se mostraban las principales tendencias y problemáticas que, a nivel mundial, se presentan en la EPJA. El capítulo quinto, del resumen ejecutivo del informe, aborda lo concerniente a la calidad de la EPJA haciendo especial énfasis en los docentes aduciendo que “son el factor más importante que contribuye a la calidad de la educación de adultos” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2009, p.6) y que 50 países coinciden en señalar en sus informes a la calidad de los educadores de adultos como su reto primordial. Concluye este capítulo diciendo que la EPJA de buena calidad es aquella en que:

Las pedagogías toman en cuenta lo que los educandos ya saben y valoran. Las relaciones entre el personal docente y los educandos son algo esencial. Los docentes y formadores han de entender bien los contextos en los que viven los educandos y qué es lo que da sentido a sus vidas. El aprendizaje centrado en el educando, que implica su plena participación en la configuración de los procesos

³ Este informe mundial se referenció en cinco informes regionales y los informes nacionales elaborados por 154 países sobre el tema

de enseñanza y aprendizaje, es un factor decisivo de la calidad de la intervención del educador de adultos (UNESCO, 2009, p.7).

La inversión en recursos humanos –esto es, en la oferta de personal docente, tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo, con adecuadas condiciones contractuales, laborales y de carrera- es probablemente el indicador más notable de la calidad en la educación de adultos. Debería ser el punto en torno al cual se centre la búsqueda de la calidad en las políticas educativas (UNESCO, 2009).

Los apoyos institucionales. Una de las recomendaciones que se formulan, en el informe regional de América Latina y el Caribe a la CONFITEA VI, es tener en cuenta la transversalidad de la EPJA que trasciende el sector educativo. Ello se debe, entre otros, a que las personas que asisten a la EPJA cumplen múltiples roles sociales y económicos; además de educandos son agentes educativos y culturales; integrantes de grupos familiares y sociales; productores o trabajadores y consumidores (Torres.R, 2009).

Existen, especialmente, dos factores que trascienden el sector educativo que vienen siendo considerados en la formulación de programas para la EPJA: la condición socio-económica de los participantes y la variedad de roles que desempeñan. En consecuencia varias entidades que adelantan programas de EPJA, ofrecen a los participantes diversos apoyos institucionales referenciados a los factores enunciados. Teniendo en cuenta la situación socio-económica de los participantes, generalmente de

pobreza⁴, para incentivar la retención escolar se aplican estrategias como otorgar un subsidio monetario para el transporte o rutas escolares gratuitas; brindar un complemento nutricional durante la jornada escolar o mercados por asistir regularmente; entregar textos educativos sin ningún costo; garantizar la gratuidad de la educación y otorgar becas para continuar los estudios. Este tipo de apoyos institucionales se vienen dando también en los programas educativos regulares, no siendo exclusivos de la EPJA.

Teniendo en cuenta los múltiples roles que desempeñan los participantes se han creado apoyos institucionales ligados a los programas educativos consistentes, entre otros, en salacunas en las que las madres⁵ pueden delegar el cuidado sus hijos mientras ellas estudian; se encuentran también subsidios monetarios a la asistencia y formaciones complementarias en una ocupación u oficio que aumenta las posibilidades de trabajo o empleo. Estos apoyos institucionales que involucran en el proceso formativo aspectos usualmente no ligados a la escolaridad, inciden favorablemente en que los estudiantes asistan regularmente a clase y minimizan la deserción.

Las motivaciones. Otro de los factores que influyen en la retención escolar son las motivaciones que impulsan al estudiante a permanecer y continuar en la escuela. El Diccionario Manual de la Lengua Española (2007) define la motivación como el “1.

⁴ La Encuesta Nacional de Demografía y Salud 2010 estableció que el 73% de los estudiantes que desertan en el último año de secundaria, son pobres.

⁵ El 19% de las mujeres en edades entre los 15 y 19 años ya ha sido madre o está embarazada, según la Encuesta Nacional de Demografía y Salud 2010.

Estímulo que anima a una persona a mostrar interés por una cosa determinada. 2.
Causa o razón que hace que una persona actúe de una manera determinada. Motivo”
Citando como fuente la Encuesta de Calidad de Vida, realizada en el 2003 Sarmiento (2006) afirma que “En Colombia, la principal razón de inasistencia escolar, además de la falta de dinero, es el desinterés por el estudio que está relacionado con la pertinencia de la educación, los intereses y las expectativas de los estudiantes” (p.18). En la EPJA es especialmente importante que el estudiante se sienta motivado durante todo el proceso educativo, en caso contrario es muy posible que lo abandone. Finalmente, ha vivido o sobrevivido socialmente con el nivel de escolaridad que tiene y así podría seguir.

No en vano la UNESCO (2009) cita como un reto vital para la EPJA el “suscitar y mantener el entusiasmo por el aprendizaje. La motivación depende de que se propongan contenidos de aprendizaje pertinentes que tengan en cuenta la situación y las esperanzas de los educandos adultos” (p.12). Estas motivaciones son variadas, muy a menudo están ligadas con la realización personal del educando y no necesariamente con aspectos académicos. Pueden encontrarse personas cuyas motivaciones para asistir a los programas de EPJA son compartir un momento de encuentro con amigos; aumentar el nivel de escolaridad para conseguir un mejor trabajo; poder ayudar a sus hijos con las tareas escolares; frecuentar un espacio diferente a los lugares cotidianos y mejorar su calidad de vida, por mencionar solo algunas.

Es pues un imperativo conocer las motivaciones iniciales que llevaron al estudiante a matricularse en la EPJA y diseñar programas que las tengan en cuenta e involucren durante todo el proceso educativo.

El Sentido de Pertenencia y Algunos Factores Asociados.

El que un estudiante no deserte del proceso educativo o que curse más de un período en la misma institución educativa, no implica necesariamente que valore el programa o que se sienta parte del mismo; puede acudir, porque necesita el título, por ejemplo. Sunkel (2008) considera al sentido de pertenencia como “una dimensión subjetiva de la cohesión social (...) constituido como un conjunto de percepciones, valoraciones y disposiciones” (p.185), lo concibe como “el grado de vinculación e identificación con la sociedad y con las instituciones y grupos que la conforman” (p.185) y retoma el documento *Cohesión social. Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*, elaborado por la CEPAL, citando que “incluye todas aquellas expresiones psicosociales y culturales que dan cuenta de los grados de vinculación e identificación ciudadana con respecto tanto a la sociedad mayor como a los grupos que la integran” (CEPAL, 2007, p. 28-29).

Si bien la retención no conlleva forzosamente a generar pertenencia, el sentido de pertenencia “es un aspecto crítico en la retención de todos los estudiantes” (Maestas, Vaquera, & Muñoz Zehr, 2007, p. 238). En este sentido, varios estudios y mediciones han encontrado que es el menor el porcentaje de deserción y que presentan mayor rendimiento académico los estudiantes que desarrollan sentido de pertenencia con la escuela comparado con los que no se sienten identificados con la misma. En las pruebas Pisa, por ejemplo, fue medido el sentido de pertenencia de los estudiantes a la institución educativa, desde la perspectiva de los sentimientos que le generaba al estudiante su estadía allí, mediante afirmaciones como es el lugar: donde me siento como un intruso (o dejado de lado); en el que hago amigos con facilidad; al cual siento que pertenezco; donde me siento incómodo y fuera de lugar; donde hay

otros alumnos a los que parece que les caigo bien y es el lugar en donde me siento solo.

En el informe Pisa 2003 se sugiere que el sentido de pertenencia está cruzado por los sentimientos y actitudes como la participación en actividades curriculares y extracurriculares; buenas relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa y el sentir que son parte de la institución y manifestar afecto por la misma. Así mismo que “el sentimiento de pertenencia al centro educativo puede verse como una buena disposición hacia el aprendizaje, el trabajo en equipo y el funcionamiento como parte de una institución” (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE, 2005, p. 128) añadiendo que no se trata de “un rasgo inalterable de los individuos (...) sino de percepciones” (OCDE, 2005, p. 128), por lo que puede variar o dejar de existir en consonancia con los cambios que se sucedan en la institución educativa.

La participación. Paulo Freire (1994) sostiene que la participación es un derecho ciudadano que está en “relación directa y necesaria con la práctica educativa” (p.91) y que podría entenderse como “ejercicio de la voz, de tener voz, de asumir, de decidir en ciertos niveles de poder” (p.91). En concordancia Sánchez (2000) sugiere que “hay grados o niveles de participación, de modo que puede hablarse de proceso de participación” (p.10). La participación, como elemento asociado o demostrativo del sentido de pertenencia de los estudiantes con el programa educativo al que están vinculados, se da en los niveles escolar y extraescolar. El primero hace relación a la intervención activa de los estudiantes en las actividades escolares académicas, como

la presentación oportuna y adecuada de obligaciones académicas y el expresar en clase sus opiniones e interrogantes sobre las temáticas tratadas, entre otros.

En el nivel extraescolar se encuentra la participación de las y los estudiantes en actividades como la elección de representantes de curso o de personero; en actividades culturales, sociales o comunitarias convocadas por la IE como obras de teatro, celebración del día de la familia o jornadas de embellecimiento del centro.

Las actitudes y los comportamientos. Los procesos educativos de forma permanente, además de los cognitivos, generan cambios actitudinales y comportamentales. Desde la medicina el Diccionario Espasa (2001) define la actitud como “Disposición psíquica, relativamente estable, que predispone al individuo a reaccionar (pensar, sentir y actuar) de un determinado modo ante el ambiente (objetos, personas, hechos y situaciones)” añadiendo que “se consideran elementos básicos de la «personalidad profunda», que comprometen todas las dimensiones fundamentales del sujeto: cognitivas, afectivas y conductuales”. Desde la psicología social Ellis y McClintock (1993) definen las actitudes como la “combinación de pensamiento, sentimiento y potencial para la acción, basada en la forma en la que equilibramos los diversos aspectos de nuestros sistemas de valores” (p.57).

Muy ligado a las actitudes se encuentra el comportamiento, que la Enciclopedia de la Ciencia Gale define como “la forma en que los seres vivos responden a su entorno. Se compone de una respuesta a un estímulo o factor en el ambiente externo o interno del individuo. Por ejemplo, cuando el polvo irrita la garganta nosotros tosemos”; puntualiza que el comportamiento social son las “interacciones entre individuos, normalmente de la misma especie, que son usualmente benéficas para uno o más de

estos individuos” aduciendo que “se cree que el comportamiento social se desarrolló porque era benéfico para quienes participaban en él, dándoles más oportunidades de sobrevivir y reproducirse”. Desde la psicología conductista, el comportamiento social fue definido por Hansen (citado en Laca, 2005) como “un intercambio de actividad, tangible o intangible, y más o menos gratificante o costosa, entre dos personas como mínimo” (p.120).

Los comportamientos pueden ser innatos, como en el ejemplo de la tos anteriormente descrito o pueden ser aprendidos o adquiridos; por ejemplo, si se enseña a los estudiantes sobre cuidado de la salud, se pueden cambiar sus comportamientos con respecto a sus hábitos alimenticios, prevención de enfermedades, higiene personal, cuidado físico, entre otros. De forma somera podría decirse que el comportamiento es la acción como tal, como lavarse las manos antes de comer o hacer ejercicio. La actitud es una tendencia a reaccionar de determinada manera o de pensar frente a una situación en particular. Continuando con el ejemplo, los estudiantes pueden tener actitudes de rechazo o aceptación frente a campañas de vacunación que se realicen en la institución.

El apoyo mutuo. Un tercer factor que expresa el sentido de pertenencia de los estudiantes al programa educativo son las manifestaciones de apoyo al mismo. Al sentirse parte de, involucrado en, integrado a, el estudiante realiza acciones tendientes a apoyar y defender al programa y a sus ejecutores; así mismo muestra actitudes de aceptación y aprobación del mismo. Gracia (1997) dice que apoyo mutuo y autoayuda se usan regularmente como sinónimos y retoma a Pizzo (1987) para definirlos como la “provisión mutua de apoyo, orientación y ayuda práctica” (p.59) que se da al interior de

un colectivo donde “la acción del grupo se dirige hacia sí mismo. Su objetivo como grupo es ayudarse a sí mismo” (p.59). Cita también a Romeder (1993) que considera la ayuda mutua como “una forma de apoyo social que consiste en ayuda práctica y psicológica entre personas que comparten un mismo problema o circunstancia vital” (p.59).

Podría decirse que estudiante, programa y ejecutores conforman una suerte de grupo de apoyo social o de apoyo mutuo donde el estudiante recibe beneficios del programa y realiza voluntariamente retribuciones al mismo. Al interior de ese grupo se establecen interacciones, vínculos y circulación de información.

Según Gracia (1997) el apoyo social cumple tres funciones primordiales “el apoyo emocional, el apoyo instrumental (o ayuda práctica) y el apoyo informacional (que incluye además el consejo, orientación o guía” (p.64). Especialmente en la EPJA, al estar sus estudiantes ejecutando diversos roles sociales a la vez que inmersos en el ámbito educativo, las manifestaciones de apoyo no se dan exclusivamente al interior del grupo ni se circunscriben a un tópico exclusivo (como un grupo de estudio de matemáticas, por ejemplo). Estas interacciones, acciones y actitudes de apoyo trascienden la institucionalidad y los individuos que conforman el grupo y se dan alrededor de varios centros de interés, por lo que pueden considerarse también expresiones de apoyo social.

Capítulo II. Algunos Elementos de Contexto

El contexto geográfico, social, político y económico en el que se lleva a cabo la experiencia sistematizada, es parte integral e indisoluble de la investigación. Ese contexto aporta condiciones y elementos que hacen que hacen a la experiencia local y única.

Referentes Normativos y Legales de la EPJA

En Colombia la EPJA está normativizada a diferentes niveles y desde diferentes instancias como la Constitución Política Nacional que en su Artículo 67, declara a la educación como un derecho fundamental y en el Artículo 68 habla sobre la erradicación del analfabetismo.

La ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, expedida por el Congreso Nacional, en el Título III, Modalidades de Atención Educativa a Poblaciones, Capítulo 2, especifica que el Estado colombiano facilitará las condiciones y promoverá, especialmente, la educación a distancia y semipresencial para adultos. El decreto 3011 de 1997 es específico en normativizar diferentes aspectos relacionados con la EPJA, como la definición, principios orientadores, organización y estructura, orientaciones curriculares, condiciones de ingreso, e instituciones que podrán desarrollarla, entre otros.

El MEN ha expedido también normatividad al respecto; la Directiva Ministerial 14 de 2004 orienta la articulación de los programas de alfabetización a los Programas Educativos Institucionales (PEI) de las Instituciones Educativas (IE) donde se lleven a cabo y define el rol que rectores y directores de las IE deben cumplir; la Circular 7 de 2008, dirigida a gobernadores, alcaldes y secretarios de educación, normatiza la administración de los programas de educación básica y media de EPJA.

La EPJA forma parte de la educación formal, definida en el Artículo 10 de la Ley General de Educación (1994) como “aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos”; puede ser impartida de manera presencial, semipresencial o a distancia por instituciones públicas o privadas; involucra las mismas áreas fundamentales y obligatorias de la educación básica y media regular, establecidas en la Ley 115 del 94, y está estructurada en ciclos⁶ lectivos especiales integrados (CLEI), que van del ciclo I al VI.

La primaria comprende los ciclos I y II; el primero, también llamado de alfabetización, es equivalente a los grados primero, segundo y tercero de la educación regular; el ciclo II a los grados cuarto y quinto; comprenden también la educación básica el ciclo III (grados sexto y séptimo) y el ciclo IV (grados octavo y noveno). La media corresponde al ciclo V (décimo grado) y VI (grado once). Los ciclos I al IV se desarrollan en lapsos de 40 semanas con una intensidad de 800 horas; y el V y VI tienen una duración de 22 semanas cada uno con un promedio de 440 horas.

Se puede ingresar a la EPJA a partir de los 13 años –joven extraedad- si no se ha estado vinculado a la escuela o se ha cursado hasta el grado tercero. Para ingresar a esta modalidad educativa a partir de los ciclos III o IV, el estudiante debe ser mayor de 15 años, haber aprobado la primaria o presentar examen de suficiencia y no haber estado vinculado al sistema educativo regular en los dos últimos años. Quienes se vinculen por primera vez a la educación de adultos en los ciclos V y VI deben ser

⁶ La educación básica y media regular –primaria y secundaria o primaria y bachillerato- se desarrolla por grados, que van desde el 0 hasta el 11; cada grado se desarrolla en un año académico.

mayores de 18 años y haber cursado y aprobado los ciclos anteriores o el grado noveno o décimo según corresponda.

Los programas de EPJA de básica y media pueden ser ofrecidos en instituciones privadas o estatales⁷ que deben cumplir, según lo establece el decreto 3011 de 1997, con: “Obtener la licencia de funcionamiento o el reconocimiento de carácter oficial; tener un proyecto educativo institucional y disponer de una estructura administrativa, una planta física y medios educativos adecuados”. Así mismo deben “organizar un gobierno escolar, conformado por el rector, el Consejo Directivo y el Consejo Académico, garantizando la representación de la comunidad educativa, de conformidad con lo dispuesto en la Constitución Política y la ley” (Decreto 3011 de 1997, 1997). En caso de no contar con una infraestructura propia puede hacer convenio con una institución educativa para utilizar esta planta física y los medios educativos, siempre y cuando no interfieran con los de otras jornadas o actividades.

La licencia de funcionamiento de las instituciones y programas de EPJA es exclusiva para el ámbito territorial de la Secretaría de Educación que la otorga. Las IE que realizan programas de educación básica y media con niñas y niños pueden igualmente realizar estos programas para la EPJA; para tal fin deben incluir en el PEI esta especialidad educativa y solicitar la aprobación de la Secretaría de Educación de la entidad territorial a la cual están adscritas. En todo caso, y según lo establece el Decreto 3011 (1997), es potestad de las Secretarías de Educación definir “los lineamientos de infraestructura, pedagogía, administración, y dirección que deben satisfacer las seccionales o centros para registrar sus programas”.

⁷ En las IE estatales a los maestros se les paga como horas extras el tiempo que dediquen a trabajar en la EPJA.

El Municipio de Soacha

Articulado al departamento de Cundinamarca, el municipio de Soacha está conformado por seis comunas y dos corregimientos. Situado a 2.256 msnm, tiene una extensión de 184.45 Km² de los cuales 19 Km² están destinados a área urbana. Según datos del Censo del 2005 el 45% de los habitantes de Soacha se encontraban entre los 15 y los 44 años; contaba con 398.295 habitantes y de ese número el 82% no eran oriundos del municipio, lo que le convierte en uno de los mayores, sino el principal, receptor de población migrante del país.

Figura 1

Ubicación de Soacha en Colombia



Figura 1. Tomada de <http://www.luventicus.org/mapas/colombia/cundinamarca>

Principales Problemáticas del Municipio de Soacha.

Según cifras del Censo del 2005 (citado en Consejo Municipal de Soacha, 2004) del total de pobladores de Soacha el 53% de la población estaba en nivel de pobreza y

el 20% por debajo de esa línea; el 15.4% de la población económicamente activa estaba desempleada y su economía se basaba principalmente en los sectores industrial, comercial y de servicios. El 52.2% de la población había cursado algún nivel o la totalidad de la básica primaria, el 25% hasta la educación media, el 12% se encontraban en situación de analfabetismo y el promedio de años lectivos cursados por habitante era de 6.8 (DANE, 2005).

La población migrante. Soacha es el municipio con mayor número de habitantes de Cundinamarca. Atraídos por su vecindad con la capital de la república a este municipio llegan migrantes de diferentes regiones del país y de los sectores subnormales de Bogotá; son, generalmente, refugiados internos del conflicto armado así como campesinos que se ven expulsados de sus regiones por el cambio de la vocación del país de rural a urbano o que se sienten atraídos por la urbe capitalina. Se ubican tradicionalmente en las áreas rurales cercanas al casco municipal de Soacha, especialmente las de montaña como la Comuna Cuatro, las que se transforman así en cinturones de miseria; el paisaje rápidamente se ha transformado en barrios de invasión, carentes de servicios públicos y de planeación alguna.

El medio ambiente. La deforestación de estas zonas, sumada al cruento invierno ha originado que se produzcan deslizamientos de tierra por lo que cientos de personas habitan en zonas de alto riesgo. Según la administración municipal el impacto ecológico ha sido fuerte pues a la deforestación se suma la explotación acelerada de recursos mineros y el relleno de cuerpos de agua para construir encima de ellos lo que ha conllevado a que desaparezcan buena parte de las fuentes de agua naturales. Es notoria la carencia de espacios verdes y de zonas recreativas y deportivas debido al

crecimiento desorganizado del municipio, especialmente en los sectores más vulnerables.

La inseguridad. En el Plan de Desarrollo 2004-2007 el 40% de los habitantes de Soacha manifestó la existencia de problemas serios de inseguridad y un porcentaje igual no percibía acciones estatales para enfrentar esa problemática. Según el Plan de Desarrollo 2008-2011, el 22% de los pobladores de Soacha había sido víctima de algún delito y el 62% percibía que la inseguridad había aumentado.

La economía. Según advierte la Cámara de Comercio de Bogotá (2005) el decremento en los índices de seguridad unido a la llegada masiva y continua de población desplazada y a la falta de planificación urbanística ha llevado a que no sea atractivo para los industriales invertir en Soacha, a que varias industrias cierren sus instalaciones y a que muchas de las que permanecen no incrementen la planta de personal. Un factor adicional, que aduce la administración municipal, es que no existe suficiente mano de obra calificada para surtir la demanda del sector industrial y cita la encuesta realizada en el 2004 con 102 industrias que operan en Soacha en la que se evidenció que tan solo el 38.92% de los trabajadores eran habitantes del municipio; los industriales debían surtir el 61.08% de la mano de obra restante con personas provenientes principalmente de Bogotá, pues en Soacha no encontraban personal calificado que ocupara esas plazas.

La violencia intrafamiliar. En Soacha la violencia intrafamiliar es alta y ha tenido tendencia a ir en aumento. En el período 2004-2007 el número de casos recibidos en la Comisaría de Familia Dos aumentó en un 360%, siendo el municipio de

Cundinamarca que presentó mayor número de casos de violencia sexual y violencia intrafamiliar en los años 2005 y 2006; en 4 años se recibieron 8.500 denuncias de casos de maltrato infantil. Se desconoce el número de casos que no se denuncian. Las principales causas identificadas son los problemas económicos, el abuso de bebidas alcohólicas, problemas conyugales e irrespeto a las normas de convivencia de los hogares (Concejo Municipal de Soacha, 2008).

Los bajos niveles educativos. Las instituciones educativas ofrecen principalmente bachillerato clásico y los jóvenes egresados no cuentan, en su gran mayoría, con posibilidades de acceso a la educación superior o a programas técnicos que les permitan cualificarse para acceder al mundo laboral. La población joven recibe constantes invitaciones a participar de grupos armados al margen de la ley, situación que es alimentada por la falta de oportunidades laborales y formación y el escaso número de espacios y programas de aprovechamiento del tiempo libre. Los niveles de embarazos tempranos son altos, así como el de jóvenes madres cabeza de hogar y la deserción escolar se da especialmente entre los 13 a los 17 años. El 54% de los jóvenes en edades comprendidas entre los 13 y 26 años no asistían a ningún programa educativo en el 2005.

El aumento poblacional desmedido, los intereses mezquinos de algunos sectores, los desastres naturales, la desidia y falta de planeación reinantes por varios años llevaron a que en Soacha colapsara la oferta de servicios sociales y se desbordaran los presupuestos destinados para la inversión social.

Figura 2

Altos de Cazuca

Figura 2. Tomada de <http://www.fundacionpiesdescalzos.com>, (2012)

El panorama anterior es especialmente agudo en la parte alta de la Comuna Cuatro Altos de Cazuca, que colinda con el suroccidente de Bogotá, donde se “fusiona” con Ciudad Bolívar⁸. En el 2005 la comuna cuatro tenía 69.325 habitantes de los cuales el 45.5% estaban en edades comprendidas entre los 15 y los 44 años. Cazuca, como se le conoce popularmente es la zona de mayor recepción de población migrante del municipio lo que ha acarreado que en esa zona confluyan pobladores con diferentes identidades y manifestaciones culturales y que no se haya podido consolidar una identidad cultural propia del sector ni una identidad con el municipio. En la zona confluyen diferentes iniciativas sociales impulsadas por comunidades religiosas, ONG’s nacionales y entidades de cooperación internacional que centran su atención en los refugiados del conflicto interno, lo que ha generado cierto tipo de discriminación con la

⁸ Ciudad Bolívar es una de las 20 localidades en que está dividida administrativa y territorialmente Bogotá.

comunidad de acogida que manifiesta que ellos viven las mismas realidades y nadie los ayuda.

En la parte alta de Cazuca los diferentes actores armados ilegales hacen presencia, mantienen dominios territoriales en la zona y someten constantemente a los habitantes a sus normas y arbitrio; la mayor tasa de homicidios del municipio se registra en la comuna cuatro. No existe prestación de servicio de transporte público: las empresas de buses y colectivos aducen que no existen vías transitables y los taxis que no prestan el servicio porque los atracan y les roban el vehículo. Allí se llega tomando un vehículo en la autopista sur, que hace rutas por esa zona. Siendo los habitantes en mayor situación de pobreza de Soacha pagan el transporte más costoso, pues muchas veces deben tomar dos transportes para llegar al centro de Soacha y tres, -sumando el transmilenio-, para llegar a Bogotá. La IE donde funciona ESCIN está ubicada en la parte alta de Cazuca, en un sector de asentamientos subnormales, carente de acueducto y de teléfono, con vías sin pavimentar cuyo trazado lo ha dado la necesidad y no la planeación y que en épocas de lluvia se hacen intransitables. En esa zona la IE es de las pocas presencias estatales. En el 2003 tan solo el 13.7% de las viviendas ubicadas en Cazuca tuvieron suministro diario de agua potable; el 32% tenían servicio de acueducto, el 55% alcantarillado y el 57% teléfono. Esta zona está caracterizada como de riesgo geológico y sísmológico.

Estrategias para Abordar las Problemáticas Municipales.

Las administraciones municipales, especialmente las últimas, vienen realizando ingentes esfuerzos para solucionar las diferentes problemáticas que aborda Soacha. El Plan de Desarrollo de Soacha 2008-2011 indica que el 35% de los hogares participan

en tres o más proyectos de forma simultánea; la comunidad nacional e internacional se ha volcado a ayudar a Soacha y especialmente a la comuna cuatro. De las iniciativas presentes en las comunas el 50% son adelantadas por la administración municipal y organismos internacionales y el 50% restante por ONG's e iniciativas de diversa índole tanto nacionales como extranjeras. La administración municipal busca lograr una mejor coordinación de programas y entidades.

Buscando incrementar los niveles de escolaridad, desde el 2005, la Secretaría de Educación de Soacha puso en marcha la estrategia denominada Plan de Todos, orientada a que retornarán o ingresaran por primera vez a las aulas las niñas, niños y jóvenes extraedad, así como las personas adultas que habían abandonado el sistema educativo o nunca habían hecho parte del mismo. . Esta iniciativa fue continuada por administraciones posteriores, tomando diferentes nombres en cada período de gobierno. La estrategia se desarrolla a través de modelos educativos flexibles escolarizados y semiescolarizados. Uno de esos modelos es Escuela Integral, que hizo su debut en Altos de Cazuca en enero del 2005 y que en el 2011 estaba implementada en un total de ocho instituciones educativas estatales de Soacha

La tasa de cobertura en básica primaria supera el 100%. El sistema de matrículas es de los más ágiles y confiables del país, puede hacerse en línea y cuenta con un sistema biométrico en el que cada estudiante se identifica por su huella digital. El 100% de las IE están conectadas a internet y el 95% de los estudiantes tienen acceso a un computador en el establecimiento educativo. Se está modernizando la infraestructura educativa y se está construyendo un nuevo mega colegio. En todas las IE estatales se ofrecen programas de EPJA y se ampliaron los cupos en esta especialidad educativa.

El Servicio Nacional de Aprendizaje-SENA amplió la oferta y cupos para cursos y programas técnicos y tecnológicos.

Están en marcha convenios suscritos con el Distrito Capital para llevar el transmilenio hasta Soacha y ampliar el servicio de acueducto y alcantarillado; y con la CAR para el manejo de los residuos sólidos del municipio. Conjuntamente con organismos nacionales e internacionales se trazaron políticas públicas tendientes a un desarrollo económico incluyente y se están realizando acciones para implementarlas.

Se están incentivando y poniendo en marcha diferentes programas de utilización del tiempo libre como las escuelas de formación en deportes, música y danzas. Se amplió la cobertura en salud y las familias vinculadas al SISBEN; conjuntamente con el ICBF se vienen realizando foros y talleres para la prevención de la violencia intrafamiliar, sexual y el abuso infantil.

La Metodología Escuela Integral

La metodología Escuela Integral está orientada a poblaciones vulnerables, fue diseñada por la FESSJ y es implementada en Soacha. Se estructura en cuatro componentes interrelacionados: psicosocial, nutricional, académico y de formación laboral; el primero comprende el desarrollo de HPV, programas de prevención y de atención a los hijos de los estudiantes; el segundo consiste en el complemento nutricional que se proporciona a estudiantes y sus hijos en cada sesión formativa; el académico al desarrollo de los ciclos lectivos; y el último al curso que recibe cada estudiante para capacitarse como auxiliar en un área o especialidad laboral.

Los cuatro componentes se desarrollan en el mismo lugar en horario sabatino de 8:00a.m. a 2:00p.m. El año académico inicia a finales de enero y finaliza a mediados de

diciembre; no se toman las tradicionales vacaciones de mitad de año. Cada uno de los ciclos de la educación básica se cursa en un año lectivo. Los ciclos V y VI, correspondientes a la educación media, están integrados y se cursan en un año académico y en las mismas condiciones que los ciclos de la básica.

El Componente Psicosocial.

Con los estudiantes este componente se desarrolla desde una asignatura específica y como eje transversal del currículo; involucra el desarrollo y fortalecimiento de HPV, especialmente las relacionadas con aspectos de convivencia y de resolución de conflictos; también otras actividades y acciones complementarias, entre las que se encuentran programas y campañas de salud sexual y reproductiva, de hábitos saludables, de prevención de desastres naturales.

Este componente involucra a los participantes y los hijos que asisten con ellos al programa. Durante los sábados del período lectivo los estudiantes pueden asistir con sus hijos menores de 10 años; los niños están ubicados en una institución contigua a la sede donde las madres y padres toman sus clases, distribuidos en niveles por edades. Con los más pequeños se hace estimulación temprana, juegos y socialización. Con los mayorcitos procesos de convivencia, juego y taller de tareas. Su atención está a cargo de estudiantes de licenciatura en preescolar y técnicas en educación infantil. Cada nivel cuenta con una programación anual que obedece a un diseño central que es enriquecido por la educadora a cargo del grupo.

El componente psicosocial contempla acciones diferenciadas para niños y adultos, así como conjuntas; el tema de violencia intrafamiliar, por ejemplo, se trabaja

con todos los participantes (adultos y niños). Existe un responsable de orientar el proceso psicosocial y un coordinador del proceso con los niños.

El Componente Académico.

Escuela Integral es una metodología para la EPJA en la que se puede cursar desde el Ciclo II hasta el VI. Los grupos de estudiantes están organizados por ciclo lectivo; no es una propuesta metodológica multigrado. Al ingresar al programa el estudiante es situado en un grupo correspondiente al ciclo a cursar; la ubicación del participante se hace en virtud a las certificaciones que presente de último grado o ciclo cursado y aprobado o de los resultados del examen de convalidación. Quienes no cuenten con las certificaciones y/o hayan interrumpido sus estudios con varios años de anterioridad o no hayan acudido a la escuela, pueden presentar un examen de ingreso de convalidación de conocimientos; los resultados de ese examen permiten determinar el nivel académico que posee el estudiante y, por consiguiente, el ciclo que cursará.

El año escolar se divide en periodos denominados bloques orgánicos en cada uno de los cuales el estudiante cursa en su totalidad dos asignaturas del ciclo correspondiente; es decir, la asignatura no se desarrolla como es usual durante todo el año lectivo, sino durante un período académico. Cada asignatura es desarrollada por un profesor licenciado en la disciplina; este docente orienta el proceso formativo en su especialidad en diferentes ciclos y períodos lo que posibilita que esté vinculado a Escuela Integral durante todo el año.

Figura 3

Roles en la Metodología Escuela Integral

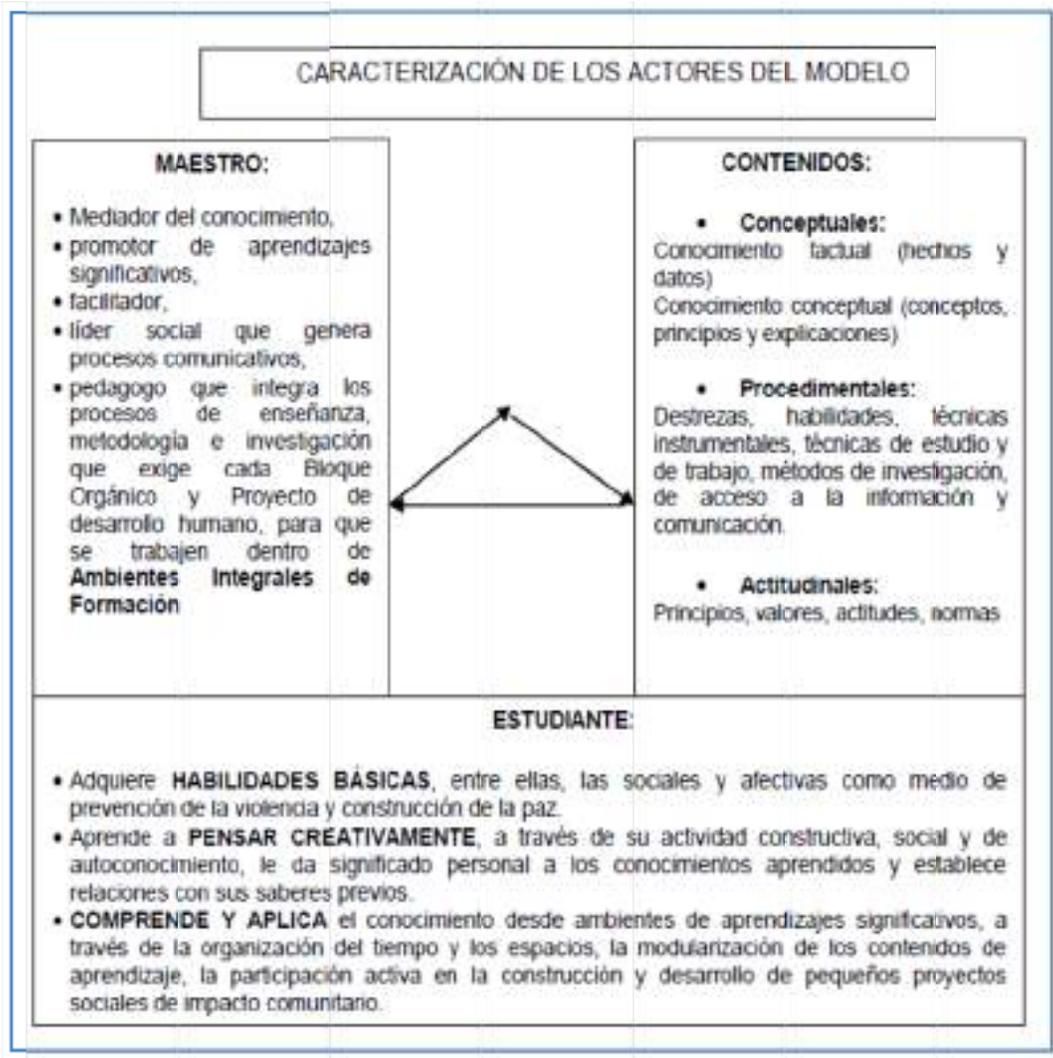


Figura 3. Muestra la tríada configurada por el estudiante, el maestro y los contenidos.

Tomada de CIP-FESSJ, 2008, p.43

Escuela Integral desarrolla materiales educativos propios en forma de guías para cada asignatura y bloque orgánico, las cuales son elaboradas por un grupo interdisciplinario. Este material es suministrado de forma gratuita a los estudiantes y tiene la intencionalidad de apoyar su proceso de aprendizaje; la guía se entrega por el docente de la asignatura con anterioridad a la introducción de una nueva temática

buscando que el estudiante se interese y familiarice con el nuevo tema a tratar; también está orientada a extender el proceso formativo al hogar y puede servir como fuente de consulta. Las guías de todas las asignaturas tienen una estructura común y adicionalmente al contenido disciplinar incluyen aspectos relacionados con HPV; el número de guías puede variar de una asignatura con relación a otra. Por su parte los docentes reciben copia de las guías, material fungible y ayudas audiovisuales para el desarrollo de sus clases; también formatos para realizar seguimiento y control.

Al finalizar el año lectivo el estudiante que haya cumplido con los requisitos necesarios recibe la certificación de promoción al siguiente ciclo o el acta de grado y diploma de bachiller si estaba cursando ciclo VI.

La formación de los docentes está estructurada como un proceso que comienza antes de iniciar labores y continua regularmente durante el año lectivo; de este proceso participan todos los docentes que trabajan bajo la metodología Escuela Integral en Soacha. Los maestros que ingresan al programa reciben formación en la metodología y en HPV. Existen otros eventos formativos en el que participan docentes nuevos y antiguos de todas las sedes, agrupados por campo disciplinar.

El Componente Nutricional.

Conociendo las condiciones económicas de los habitantes del sector, se optó por incluir un componente nutricional consistente en un refrigerio compuesto por un sólido y un líquido para los adultos y un complemento nutricional para los niños. El refrigerio que se entrega a los estudiantes es el mismo para todos y en todas las sedes. El complemento nutricional que reciben los hijos de los participantes se elabora acorde a la edad y requerimientos nutricionales de los niños.

El Componente Laboral.

Articulado al proceso formativo, de ciclo III en adelante, los estudiantes reciben formación orientada al campo laboral, la cual se estructura según las condiciones de infraestructura con las que se cuente en la sede en la que se lleve a cabo el programa y a que los estudiantes puedan implementar lo aprendido fácilmente, con poca o ninguna inversión y sin necesidad de talleres ni equipo especializado.

Entre las especialidades abordadas se encuentran las de auxiliar de correspondencia y archivo; contabilidad; mantenimiento de computadores y cosmetología y belleza. Las aulas se dotan con los materiales didácticos, insumos fungibles, instrumentos y equipos necesarios para las clases. Esta capacitación es teórico-práctica y es también gratuita para los participantes; en algunas áreas como las de peluquería los estudiantes invierten en instrumentos como secadores de pelo para realizar prácticas fuera de la IE o implementar su propio negocio. Los estudiantes reciben certificado de la capacitación o formación recibida.

Aspectos Administrativos y Financieros.

Escuela Integral cuenta con una oficina central, ubicada en Soacha, que atiende y surte los trámites y requerimientos administrativos, académicos, financieros y logísticos de directivos docentes, maestros y estudiantes. Funciona de lunes a sábado y desde allí se irradian las directrices específicas y generales del programa. Algunos trámites académicos, como la presentación de excusas por inasistencia, son adelantados por los estudiantes en el sitio y horario en el que toman sus clases y son atendidos por los docentes o por el coordinador.

Los Estudiantes de Escuela Integral.

La población que asiste a ESCIN es heterogénea en unos aspectos y homogénea en otros, como puede apreciarse en las gráficas que se encuentran a continuación. Son muy pocos los que están vinculados a un empleo formal, la mayoría están vinculados a la “economía del rebusque”. Realizan trabajos informales, eventuales y diversos como construcción, coteros (cargando y descargando camiones), vendedores ambulantes, servicio doméstico, repartir domicilios, vigilancia y peluquería (especialmente las mujeres que aprenden este oficio en el programa). La mayoría de los estudiantes habitan en el sector.

El Sisbén establece categorías que permiten orientar el gasto social hacia las personas más pobres; en mayor nivel de vulnerabilidad se encuentran las clasificadas en el nivel uno. Los estudiantes de ESCIEN, en una buena proporción, están clasificados en el nivel uno del Sisbén y un número considerable no está “sisbenizado”.

Figura 4

Estudiantes según categoría Sisbén.

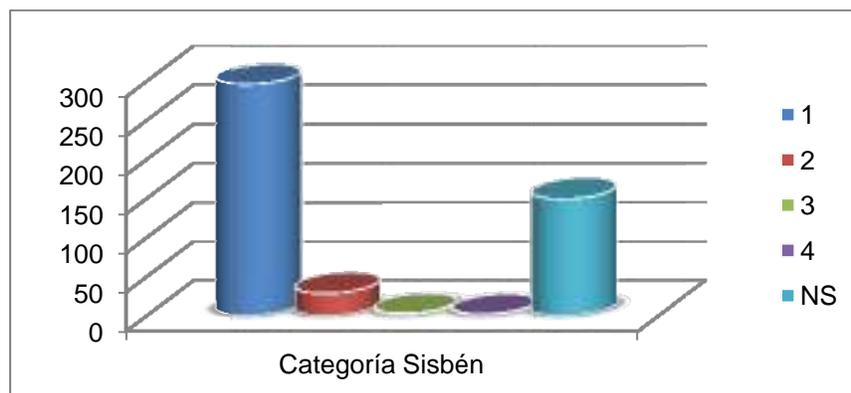
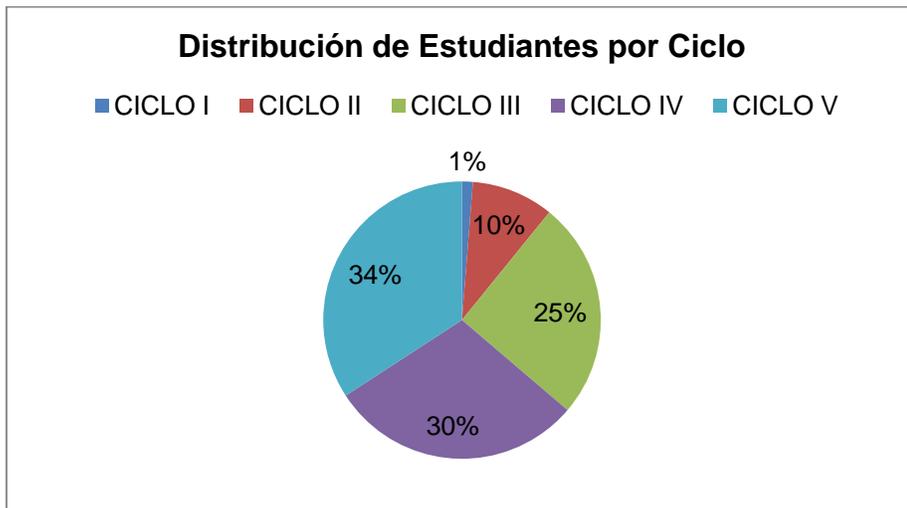


Figura 4. Se encuestaron 400 estudiantes. NS corresponde a los que no estaban afiliados al sisbén.

El mayor número de estudiantes está finalizando el bachillerato (ciclo V), seguido en su orden por los ciclos anteriores (IV y III).

Figura 5

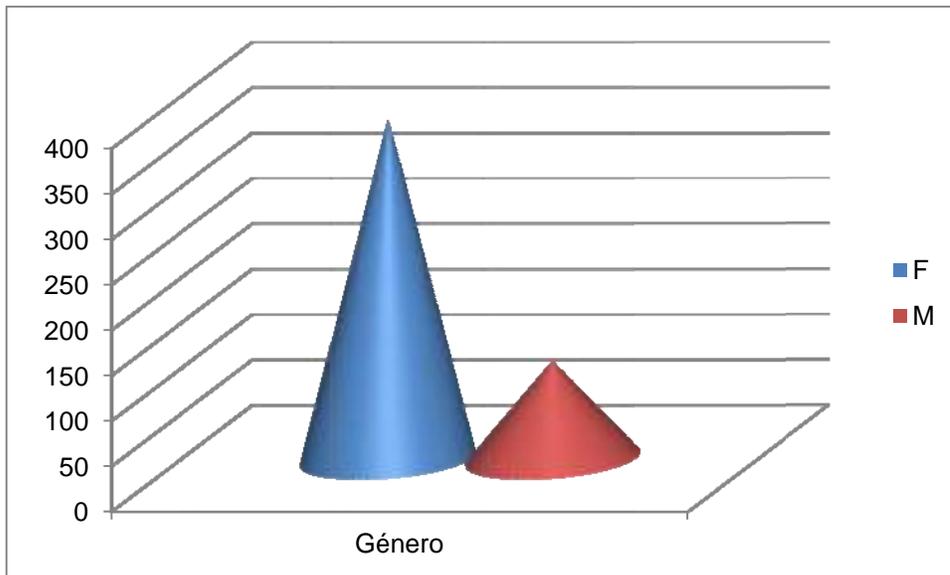
Estudiantes por Ciclo Lectivo



La mayoría de los estudiantes pertenecen al género femenino y una buena proporción de ellas son madres cabeza de hogar. Las mujeres mayores, generalmente, son amas de casa y se encargan del cuidado de los nietos. Las adolescentes y jóvenes, casi siempre, son madres y han tenido embarazos tempranos. Especialmente las jóvenes acuden con sus hijos a clase. Se dan casos en que toda la familia (madre, padre e hijos) asiste el sábado a Escuela Integral. La gran mayoría de los participantes vive en el sector.

Figura 6

Distribución de estudiantes por género



Las edades de los estudiantes oscilan entre los 16 y los 60 años y el mayor número se encuentra en el rango comprendido entre los 26 a los 40 años. Le sigue, en número de estudiantes, los que se encuentran entre los 18 y 25 años.

Capítulo III. Reconstrucción Colectiva de la Historia

“Como experiencia cognitiva, la sistematización busca en primer lugar producir un relato descriptivo sobre la experiencia, una reconstrucción de su trayectoria y densidad a partir de los relatos provenientes de las diversas fuentes y actores que pueden “conversar” sobre ella. No se trata de una “compilación” de información sino de una producción consensuada que pueda dar cuenta de las dimensiones básicas de la experiencia”.
(Torres. A, 1996).

Este capítulo aborda la reconstrucción colectiva de la historia de ESCIN.

Siguiendo a Torres. A, (1996), la reconstrucción de la historia de ESCIN aportó una mirada de conjunto de la experiencia que permitió ver como se fueron desarrollando los dos aspectos centrales objeto de la investigación: la retención y el sentido de pertenencia, así como otros que no necesariamente fueron tenidos en cuenta inicialmente.

El proceso de construcción y reconstrucción de la historia de ESCIN se hizo de forma colectiva y fue un espacio que posibilitó el reencuentro con personas y el explicitar y compartir vivencias y el sentido dado a los diferentes sucesos y acciones realizadas; varios documentos sirvieron de ayuda a la memoria para reactivarla o precisarla. Se percibe que los diferentes momentos vividos por la experiencia han estado enmarcados en la complejidad del contexto en que se desarrolla. Son seis años de devenir surcados por logros, tensiones avances, dificultades y retos. Este relato se hizo con la participación las y los estudiantes, egresados, maestros, administrativos y directivos docentes de ESCIN; también participaron los aliados así como personas vinculados a los niveles administrativos y directivos de la FESSJ relacionados directamente con ESCIN. Con ellos se adelantó un primer ejercicio de devolución, el cual fue bien recibido y aportó reflexiones para el análisis de las categorías así como

para el proceso mismo de reconstrucción de la historia. Una segunda devolución se realizará cuando haya sido aprobado este trabajo de grado.

Dos periodos marcan el camino recorrido por ESCIN durante los años 2005 a 2010: el de surgimiento y consolidación, que se dio entre los años 2005 al 2007 y el de expansión del programa, comprendido del 2008 al 2010. El capítulo se divide en cuatro acápite; el primero y segundo corresponden a los períodos anteriormente mencionados; el tercero hace alusión al tratamiento que recibieron las principales problemáticas y, se finaliza con las conclusiones, como cuarto acápite.

Primer Periodo. Surgimiento y Consolidación (2005 - 2007)

En este numeral se aborda el período de surgimiento y consolidación de ESCIN, que abarca los primeros tres años de la historia de la experiencia. Este período estuvo marcado por la construcción y consolidación de la propuesta metodológica, la gestión de alianzas, la interacción con el contexto y atravesado por dificultades de diferente tipo.

Uno de los acontecimientos principales que da origen a ESCIN es la implementación de la estrategia “Plan de Todos”, liderada por la Secretaría de Educación de Soacha; el segundo son las políticas de responsabilidad social de la FESSJ, ejecutadas a través del Departamento de Extensión y Proyección Social. La convergencia de estos dos acontecimientos da origen a Escuela Integral.

La Contundencia de los Datos y las Convergencias Institucionales.

En el 2005 la situación educativa en Soacha era preocupante. En el documento Análisis de Conveniencia y Estudio Plan de Todos, elaborado por la Secretaría de Educación de Soacha (2004), se manifiesta la necesidad de que la Administración Municipal realice “esfuerzos importantes que permitan mejorar los niveles educativos de su población joven y adulta, con lo cual se brinden mayores oportunidades de crecimiento personal, social y productivo” (p.1). Esta demanda surge de los datos arrojados por el Censo experimental del 2003 que indicaban que 8.850 personas residentes en ese municipio se encontraban en situación de analfabetismo; también debido a que “solo el 35% y 25% de la población posee niveles de educación primaria y básica secundaria respectivamente (Secretaría de Educación de Soacha, 2004, p.1).

Si bien el Censo Experimental del 2003 mostró que en Soacha el 11% de sus habitantes mayores de edad se encontraban en situación de analfabetismo absoluto, esta condición no era una situación exclusiva de las personas adultas. Según informe realizado por la UNIFEM (2005) también en Soacha existían niños y jóvenes que no habían accedido a la educación primaria y que en las comunas Altos de Cazuca y Ciudadela Sucre ascendían a 10.000, de los cuales el 70% se encontraba en situación de desplazamiento.

Para dar respuesta a este panorama, la Secretaría de Educación de Soacha convocó en el 2004 a instituciones de cooperación internacional y a entidades estatales y privadas colombianas, buscando su concurso y apoyo para el diseño y desarrollo de diferentes estrategias que en el mediano plazo elevaran los niveles educativos de ese municipio. Una de las entidades convocadas fue la FESSJ, en virtud de su experiencia en desarrollar procesos educativos con personas jóvenes y adultas de escasos

recursos económicos; trayectoria académica; solidez financiera y políticas de proyección social.

El Plan de Todos. Las propuestas de los diferentes aliados de la Secretaría de Educación tomaron cuerpo al iniciar el año lectivo del 2005 mediante el programa Plan de Todos. Esta iniciativa buscaba brindar oportunidades de acceso al sistema educativo a 6.000 personas jóvenes y adultas que por diferentes circunstancias no pudieron acceder a la escuela o debieron abandonar sus estudios y tenía como objetivo:

Vincular y retener a los jóvenes y adultos del Municipio de Soacha, con una escolaridad incompleta, en un proyecto pedagógico de carácter permanente en el que simultáneamente se puedan vivenciar procesos de formación académica, en oficios productivos y laborales mediante la aplicación de metodologías y estrategias de aprendizaje flexibles y apropiadas para que el joven y el adulto se incorpore al progreso social del municipio (Secretaría de Educación de Soacha, 2004, p.2).

Era el interés de la Secretaría de Educación de Soacha el incidir no solo en los aspectos puramente académicos, sino también en que el proceso educativo sirviera para transformar las condiciones de vida de los participantes. Ya Freire (2004) y la ONU (2000), entre otros, habían advertido que los niveles de educación están en proporción directa con los de desarrollo y calidad de vida e inversamente relacionados con los de pobreza, lo que ha conllevado a que para los estados invertir en educación se convierta en una inversión en desarrollo socio económico.

Factores diversos como el desplazamiento; el reclutamiento de los jóvenes por parte de diferentes actores armados al margen de la ley para que engrosen sus filas; el pandillismo; el madresolterismo; los embarazos tempranos y la necesidad de entrar a

formar parte del mundo laboral a corta edad conllevan al abandono de la vida escolar o incluso a no ingresar a la escuela. En Altos de Cazuca, comuna cuatro de Soacha confluyen estos factores. La situación evidenciada por el CENSO y el informe de la UNIFEM era especialmente aguda en esta comuna; allí se concentraban un buen número de personas de diferentes edades en situación de analfabetismo, con primaria incompleta o que abandonaron la educación básica o la media. El Plan de Todos concentró una buena parte de los esfuerzos en Altos de Cazuca y estaba programado para desarrollarse en un periodo de gobierno buscando que los y las estudiantes que ingresaran al ciclo II pudiesen, si así lo querían, culminar sus estudios

La proyección social de la FESSJ. El segundo factor que dio origen a la ESCIN fueron las políticas de proyección social de la FESSJ, que tenían puntos importantes de convergencia con el Plan de Todos. Estas políticas se concretaban en proyectos y acciones realizadas por el Departamento de Extensión y Proyección Social, que involucraban a la comunidad académica y perseguían el “propiciar y mantener una relación dialéctica de la institución con su entorno social y productivo (FESSJ, 2005, p.1)”. Escuela Integral nace como uno de esos proyectos. “Le dimos cuerpo a una idea que tenía Gloria Álvarez, Secretaria de Educación de Soacha, de darle estudio a personas desplazadas” recuerda Guillermo Hoyos, rector de la FESSJ.

Por su carácter de institución de educación superior, la FESSJ está constituida por tres aspectos interrelacionados: la investigación, la academia y la proyección social.

Aspectos institucionales.

La estructura organizativa, que aún se mantiene, es la de un colegio regular; integrada por los órganos tradicionales del gobierno escolar y adicionalmente con

coordinación del proceso con los infantes; “desde el principio nos organizamos como un colegio con rectora, coordinadores, gobierno escolar, representante de los estudiantes, etc. Los estudiantes dicen que este si es un colegio serio no como los otros programas de adultos en los que solo hay un profesor” recuerda Luz Marina Velandia, quien en 2005 ejercía la coordinación académica. Los canales y conductos regulares para difundir la información, así como para adelantar diferentes trámites, eran de conocimiento público de la comunidad educativa.

Orgánicamente la experiencia estaba articulada al Departamento de Proyección Social de la FESJJ, que ejercía la dirección general; durante los primeros tres años los aspectos administrativos, financieros y logísticos pasaron paulatinamente de ser atendidos en Bogotá por las oficinas centrales de la FESSJ, a ser realizados en Soacha por personal articulado a ESCIN.

La construcción de la propuesta metodológica.

Influencia del Colegio Triángulo. La experiencia tomó como referente la metodología del Colegio Triángulo, elaborada para la EPJA y probada y ajustada por una institución con más de 20 años de experiencia en educación de adultos. Escuela Integral partió de unos lineamientos pedagógicos, metodológicos y didácticos iniciales los cuales sirvieron de base a la construcción de su propia propuesta metodológica, que se hizo durante el primer año del pilotaje y los dos subsiguientes. El Colegio Triángulo, al igual que la FESSJ, forma parte del Grupo Triángulo, por lo que se facilitó el intercambio de experiencias entre estas dos instituciones educativas.

La propuesta metodológica y curricular de ESCIN se orientó para los ciclos II al VI, los que buscaba atender el Plan de Todos. El Ciclo I estaba siendo atendido por el

Programa de Alfabetización Nacional, iniciativa a cargo del Ministerio de Educación Nacional, implementada a través de operadores privados.

Las guías elaboradas por los maestros. Buscando que los estudiantes contaran con materiales didácticos contextualizados y que atendieran las necesidades formativas particulares de cada grupo, la propuesta formativa contemplaba que los maestros elaboraran las guías para sus clases. Esta labor consistió en un reto y una oportunidad de aprendizaje para los docentes pues, según recuerdan, los introdujo en una dinámica diferente dado que no estaban acostumbrados a escribir ni a elaborar materiales didácticos con regularidad.

Durante los tres primeros años cada docente hacía las guías para sus grupos, las cuales servían de material de apoyo a los estudiantes, que era entregado al inicio de cada sesión de clase; para elaborarlas el profesor tomaba como base el currículo del ciclo lectivo y el diagnóstico que hacía sobre los estudiantes a su cargo. En el primer año el formato de la guía era libre, algunas incluso eran a mano alzada, así como los ítems que contenía. Teniendo en cuenta la experiencia del año anterior, a partir del 2006 los docentes planearon desde el inicio del año lectivo las temáticas que abordarían en las guías para cada ciclo durante el período académico; también diseñaron y unificaron un esquema general sobre los ítems que consideraron debía contener cada guía y acordaron un modelo a seguir para su composición gráfica.

Esta práctica influyó especialmente en dos aportes fundamentales. El primero consistió en que los diagnósticos de los que partían los maestros para elaborar el material didáctico, la reflexión sobre su producción y utilización, así como las lecciones aprendidas, se convirtieron en aportes que enriquecieron la propuesta metodológica y en un ejercicio de formación docente en la práctica. El segundo en que las guías, al

facilitar a los estudiantes el proceso formativo, se convirtieron en un factor de retención escolar.

La selección y formación de los docentes. La selección de los docentes y directivos docentes obedecía a criterios, que se siguen aplicando, como: tener vocación de servicio social, tener experiencia en EPJA y/o trabajar entre semana en la zona donde se lleva a cabo la propuesta formativa, buscando:

- Favorecer en los docentes el aprendizaje entre pares, así como a contar con maestros formados en la práctica;
- Contar con un cuerpo docente comprometido con el rol que desempeña la educación.
- Buscar que los maestros conozcan y comprendan el contexto en el que se desenvuelven sus alumnos y lo involucren en sus prácticas.
- Involucrar al servicio de Escuela Integral la red de relaciones con que los seleccionados contaban en el municipio.

Docentes y directivos conformaron un cuerpo docente que, básicamente, se mantuvo estable durante los primeros años. Durante este período no se siguió un plan regular de formación del cuerpo docente. Las estrategias formativas, de las que participaban docentes y directivos docentes, consistían en que al vincularse se les daba a conocer la metodología y se les hacía partícipe de los objetivos que perseguían el Plan de Todos y el proyecto. A esto se añadía que todos los sábados, al finalizar la jornada, se realizaba una reunión de retroalimentación y evaluación. Al lado de ello, en espacio y momento diferentes, se hacían sesiones cortas y específicas para atender las necesidades formativas que se detectaran.

Al finalizar el tercer año se contaba con un cuerpo docente consolidado y comprometido; que había incorporado el contexto al currículo; conocedor de la metodología, pues había participado en su construcción y de las dinámicas del proyecto.

Todo lo anterior se tradujo en prácticas pedagógicas apropiadas para la EPJA y en “entender bien los contextos en los que viven los educandos y qué es lo que da sentido a sus vidas” (p.6), que señala la UNESCO (2009) como factores asociados a la calidad y el buen desempeño docente y que pueden favorecer la retención y el generar sentido de pertenencia en los estudiantes. También, a nivel institucional, en capacidad instalada y en una red de relaciones y sinergias con entidades públicas y privadas, en buena parte heredadas y gestionadas por el cuerpo docente, lo que permitió expandir el programa.

El ingreso de los estudiantes. También estos criterios se han mantenido constantes. Para ser parte de ESCIN el estudiante debe suscribir el Acta de Compromiso que es un documento en el que declara:

Me comprometo con mi crecimiento afectivo e intelectual, con mis hijos, con mi familia y con mi comunidad; a ser buen esposo (a), padre/madre y vecino para ver crecer a mis hijos rodeados de paz, brindándoles amor, protección, respeto y adecuada educación; me comprometo además, con mi municipio a contribuir en el cumplimiento de las normas, en el cuidado del medio ambiente y en la construcción de una cultura ciudadana que garantice el bienestar y el progreso social (FESSJ, 2010, p.1).

Se orienta a los estudiantes que peguen el acta ya suscrita en el lugar más visible de su sitio de habitación y a que la lean cada vez que la vean. El formato completo del Acta de Compromiso se encuentra entre los anexos de este escrito.

Muchos de los estudiantes no contaban con certificaciones de los estudios cursados, entre otras causas, porque habían dejado de estudiar hacía varios años y/o eran migrantes. Como solución se optó por dar seis meses de plazo para conseguirlos; si finalizado ese plazo no los tenían, podían presentar un examen de convalidación de conocimientos.

El diagnóstico académico y psicosocial que se hace al inicio del año lectivo, así como la información suministrada por los estudiantes al momento de matricularse, son las fuentes principales para hacer la caracterización de la población. El análisis de esta información da elementos importantes para orientar el currículo de los componentes psicosocial y académico. En este periodo se utilizó también para elaborar las guías.

La Integración de los Componentes.

Tabla 1

Participantes en los componentes metodológicos

METODOLOGÍA ESCUELA INTEGRAL				
COMPONENTE	Académico	Laboral	Psicosocial	Nutricional
PARTICIPANTES	Estudiantes	Estudiantes	Estudiantes y sus hijos	Estudiantes y sus hijos

Escuela Integral se denominó así porque se orientó a formar integralmente a los estudiantes, por lo que la metodología contempla cuatro componentes interrelacionados: el académico, el laboral, el psicosocial y el nutricional. La descripción

de los mismos se abordó en el apartado *La Metodología Escuela Integral* del capítulo II de este escrito.

a. El componente académico. Obedecía a una estructura formal, que se tomó del Colegio Triángulo, y que desarrollaba las áreas obligatorias y competencias para cada ciclo. “Conjuntamente con Henry Morales⁹ y María Luisa Hincapié¹⁰ construimos un proyecto que consistía en unir la educación de adultos del Colegio Triángulo, con la formación para el trabajo, aspectos psicosociales, cuidado de los niños y complemento nutricional” recuerda Guillermo Hoyos. Como se vio en el apartado inmediatamente anterior se fue consolidando y enriqueciendo durante el transcurrir de la experiencia. Se caracteriza por un currículo flexible, lo que permitió que se involucraran nuevas temáticas o se dejaran otras.

b. El componente psicosocial. Involucra a los estudiantes y sus hijos. Su estructuración estuvo a cargo de la rectoría¹¹ de ESCIN. Era un eje curricular transversal que en los dos primeros años, **con los adultos**, se centró en la construcción de su proyecto de vida y en elementos para la convivencia especialmente orientados a la resolución de los conflictos que se dan al interior de la familia y a conservar o mejorar el clima familiar. Claudia Cortez recuerda que en el 2005 “desertaron varias mujeres porque los maridos las golpeaban y amenazaron con matarlas; se fueron para salvar sus vidas. No alcanzamos a hacer nada para ayudarlas, pero eso nos permitió abordar esa problemática desde lo psicosocial” y

⁹ Rector del Colegio Triángulo.

¹⁰ Directora del Departamento de Extensión y Proyección Social.

¹¹ Desempeñada por Claudia Cortez los dos primeros años y por Olga Arboleda hasta la fecha; ambas psicólogas con experiencia en trabajar con poblaciones vulnerables.

agrega que “los índices de violencia intrafamiliar eran muy altos”. Igualmente se trabajaban elementos para la convivencia en el aula y con los vecinos. Las temáticas se desarrollaban a través de conferencias, talleres y consultas de orientación familiar, realizadas por la rectora, psicóloga especializada en estos temas.

A partir del 2007, a raíz de que asume la dirección de la experiencia Olga Arboleda, psicóloga especializada en HPV, el componente psicosocial se transforma. Ella recuerda “Se cambió proyecto de vida por HPV, orientándolo hacia una escuela saludable. Los participantes fueron muy receptivos al cambio y, como ya habían afianzado lo de proyecto de vida con Claudia, se involucraron bien en HPV”. Se aborda desde una perspectiva del cuidado de sí mismo, de los otros y del ambiente, “buscando minimizar factores de riesgo” y reforzado con “proyectos como el de salud sexual y reproductiva” dice Olga. A la vez se desarrolló un proceso formativo con los docentes en torno al tema.

Con los niños. Durante este período (2005-2007) los hijos de los estudiantes, que asistían con sus padres, eran atendidos en las mismas instalaciones. Sus edades oscilaban entre los 0 meses y los 12 años; “se inició con salacuna y párvulos y después con los mas grandecitos el taller de tareas” dicen las directivas docentes. Este aspecto del componente fue desarrollado para este rango de edades conjuntamente entre la rectora, la coordinadora del programa con los niños y las docentes del área.

Se partió del supuesto que el cuidado y formación de los niños estaría a cargo de estudiantes de licenciatura que harían allí sus prácticas; esto no fue

posible porque, tanto los padres, como los practicantes y las universidades en que cursaban estudios de licenciatura, consideraron que la zona en que se desarrollaba el proyecto no ofrecía buenas condiciones de seguridad. Finalmente al frente de los niños estuvieron Técnicas en Educación recién egresadas o que estaban haciendo prácticas, lo que conllevó a tener que destinar un rubro presupuestal para los honorarios de estas personas y a que fuese necesario desarrollar un plan de formación con ellas, para que estuvieran en capacidad de atender las diversas edades. Así mismo estudiantes de la FESSJ y de la zona, en cumplimiento del servicio social, apoyaron los talleres de tareas.

La atención de los niños implicó mayores esfuerzos logísticos y financieros que los presupuestados; cada sábado, antes de iniciar la jornada, era necesario adecuar los salones para recibir a los más pequeños y volverlos a su estado original al finalizar la tarde para que estuvieran dispuestos el lunes para la jornada regular; también fue necesario comprar elementos lúdicos y didácticos (juguetes, pinturas, crayolas, cuentos) y de dotación (colchonetas, cobijas, pañales) pues los padres no contaban con recursos económicos, la sede no estaba dotada con ellos y la Secretaría de Educación no podía proveerlos.

c. El componente laboral. Se estructuró teniendo en cuenta, principalmente, tres aspectos: potenciar las habilidades en oficios en los que tradicionalmente se desempeñan los habitantes de la zona; contar con los recursos de infraestructura y materiales adecuados para su realización y las demandas del sector productivo y de servicios de Soacha; de ese análisis surgieron los cursos de Auxiliar en Contabilidad, en Cosmetología y Belleza, en Mantenimiento de Computadores y en Correspondencia y Archivo, los cuales se mantienen. El estudiante escoge el curso

que desea tomar y recibe certificación de haber cursado el mismo al finalizar el ciclo lectivo. Los cursos se diseñaron entre los profesores de los mismos y Extensión de la FESSJ, como parte integrante del currículo y se imparten a partir del Ciclo III.

Este componente no ha sufrido mayores cambios, a excepción del 2007, año en el que estuvo vinculado el SENA con el curso de Ayudante de Construcción, que se realizaba en las mismas condiciones que los demás cursos. “Nos apoyó con materiales e implementos y con instructores. A los participantes les gustó mucho la vinculación del SENA porque les permitió aprender con mejores condiciones y porque los certificaban” dice Olga.

Las prácticas levantamiento de paredes y enchapados se hacían en las casas de los participantes en el curso, mejorando de paso sus viviendas y creando un impacto importante en la comunidad.

d. *El componente nutricional.* Al igual que el psicosocial, este componente involucra a los estudiantes y sus hijos. Hacia los padres consistía en un refrigerio por persona y por día de estudio el cual era igual para todos. Los alimentos de los niños eran diferenciados, según la edad a la que iban dirigidos, y a los niños más pequeños se les suministraban dos refrigerios. Se pretende que los alimentos suministrados a los niños sean un suplemento nutricional a su dieta diaria, que suele ser bastante precaria.

Como lo expresa Mireya Lozano, quien durante el primer periodo fue la funcionaria responsable de acompañar a ESCIN desde la Secretaría de Educación de Soacha, “uno de los aciertos que tuvimos desde el principio en ESCIN fue darle refrigerio a los estudiantes y sus hijos: con hambre es muy difícil estudiar. Yo considero que muchos estudiantes asisten y no desertan porque tienen el refrigerio”.

En otro factor de retención que influyen los refrigerios es en el clima escolar; los alumnos comparten el refrigerio con sus compañeros, especialmente al inicio del año lectivo, cuando el número de estudiantes supera al de refrigerios.

El suministro de los alimentos del componente nutricional se contrató con una ONG de Soacha con experiencia en el tema, que se encargaba de entregarlos en el lugar que se desarrollaba el proyecto y a la hora indicada. En su selección se tenía en cuenta, especialmente, las edades de los niños a las que iban dirigidos y los requerimientos nutricionales.

El Currículo Oculto.

El currículo oculto no lo es tanto. Si bien no forma parte de los procedimientos escritos ni del currículo “formal”, no es un subterfugio pues sus manifestaciones se dan a la vista de todos. La forma particular de hacer las cosas, las actitudes y comportamientos que se adoptan o expresan habitualmente, los esquemas que sirven de referente asociados, son algunas de sus manifestaciones (Perrenoud, 1996).

El sentido que se le da a una práctica o la intencionalidad detrás de una acción forman parte también del currículo oculto; la izada de bandera, por ejemplo, puede ser un evento que convoque a la comunidad académica o una distinción para unos pocos privilegiados.

En ESCIN se implementaron prácticas y rituales asociados a la escuela tradicional como la izada de bandera, las menciones de honor, los grados, las presentaciones escolares, las monitorias, las celebraciones de fechas especiales, los bazares, y la organización y aseo de los salones por parte de los estudiantes al finalizar la clase. Se buscaba con ello interpretar el imaginario de escuela que traían los

estudiantes, ligándola no a la cognición sino a la emoción; generar espacios y momentos para crear y fortalecer vínculos al interior de la comunidad educativa y entre esta y **su Escuela Integral**, que se tradujeran en un buen clima escolar y en sentido de pertenencia; y, motivar la participación. “Desde la bienvenida del primer día de clase, y durante todo el año, se hace sentir a nuestros estudiantes más que importantes; parte del equipo de construcción y seguimiento de Escuela Integral; significativos e integrantes de la cultura educativa” reza un aparte del informe final presentado en el año 2006 a la Secretaría de Educación de Soacha.

También se posibilitó el elegir y ser elegido, que es otro nivel y escenario de participación. Los estudiantes eligen a su representante ante el gobierno escolar, a los representantes de curso, a quienes izan bandera y a quienes reciben mención de honor.

Diferentes actividades y celebraciones, que involucraban a toda la comunidad educativa, como el Día de la Mujer, o el Día del niño eran intencionadas y guiadas desde el componente psicosocial para el desarrollo de un tema específico como la violencia intrafamiliar. “Yo participé en obras de teatro con mis compañeros, en bailes, en izadas de bandera, bailé con mi hija (que también era estudiante). Para uno de adulto se le facilita hacer esas cosas y nos salía espontáneo” dice Flor, una egresada. Las prácticas y rituales se refuerzan a través de carteleras y tarjetas con imágenes y mensajes en lenguaje positivo.

Sumado a ello se propician rituales y prácticas que contribuyen a generar sentido de pertenencia en el cuerpo docente y un buen clima de trabajo. Se trata de actividades de integración como el invitarles un desayuno o la celebración de los cumpleaños. También en facilitar las condiciones para realizar su labor. En ese sentido con la

entidad que suministraba los refrigerios se gestionó que donara los de los docentes; se dispuso el apoyo en la preparación de alimentos, en la cocina de la institución educativa, por parte de la señora de servicios generales y una ruta gratuita de transporte que los traslada hasta y desde la sede del proyecto hacia un punto de encuentro en la autopista sur.

Las Alianzas en Torno a un Interés Común.

La capacidad de la FESSJ de gestionar alianzas en torno a ESCIN ha posibilitado que esta experiencia se lleve a cabo, dándole valores agregados: mejorando las condiciones para los estudiantes; apalancando el proyecto y sumando recursos. Generalmente estas sinergias obedecían a necesidades, oportunidades o aspectos coyunturales y no siempre se consignaban en documento escrito; con el devenir del tiempo, y las reflexiones en torno al piloto, se fueron consolidando y formalizando.

Hacer gestión para conseguir aliados que apoyaran el proyecto fue una constante durante esta fase e involucró tiempos y esfuerzos por parte de la FESSJ y el cuerpo docente del proyecto. Estas alianzas fueron de diferentes tipos y niveles.

El convenio con la Secretaria de Educación de Soacha. En diciembre de 2004 la FESSJ y el Municipio de Soacha suscribieron el convenio 135 de 2004 que tenía por objetivo: “diseñar, organizar, desarrollar y certificar programas pedagógicos flexibles los cuales podrán ser desarrollados en cuatro (4) ciclos, con periodos de diez (10) meses cada uno, en educación básica, media de formación técnico-laboral, con capacitación paralela en oficios productivos” (p.1).

De forma somera podría decirse que las obligaciones principales por parte del Municipio han sido desde entonces: aportar la infraestructura física dotada para el

desarrollo del programa y realizar un aporte económico para el desarrollo de las diferentes actividades. Y por parte de la FESSJ: cofinanciar y desarrollar ESCIN. El Convenio se proyectó inicialmente a 4 años, hasta el 2008, para que coincidiera con el Programa Plan de Todos y para que los estudiantes pudiesen cursar desde el ciclo II hasta el VI; por efectos fiscales se suscribe anualmente.

El desembolso de recursos por parte de la administración municipal se da cuando el año lectivo está avanzado. Al respecto Guillermo Hoyos, rector de la FESSJ, dice que “un problema que ha sido serio es que nosotros hemos tenido que solventar el proyecto por más de seis meses mientras aporta los recursos la Secretaría de Educación” lo cual ha sido un inconveniente constante. “A pesar de las dificultades que hayamos tenido por que la Alcaldía no renueva el contrato a los estudiantes siempre les hemos cumplido. El programa siempre lo mantenemos y lo sacamos adelante” agregan las directivas. Mencionan también que el acompañamiento de la Secretaría de Educación de Soacha fue permanente por parte de Gloria Álvarez y de Mireya Lozano quien monitoreaba muy de cerca el programa y dio aportes y sugerencias valiosas como interventora.

Escuela Integral hace clases en una institución educativa (IE) que le presta, solo los sábados, sus instalaciones para tal fin. Con los directivos de esa IE se ha mantenido siempre una relación cordial, de cooperación y de comunicación constante; ellos identifican profesores de entresemana que quieren y tienen las condiciones para trabajar los sábados en ESCIN y los refieren ante la FESSJ; también envían a sus alumnos para que presten en ESCIN el servicio social. Esta sinergia se ha logrado, en buena medida, gracias a los profesores que son un enlace entre lo que ocurre entre semana y los sábados.

En palabras de Mireya Lozano, Directora de Desarrollo Educativo de la Secretaría de Educación de Soacha (citada en MEN, 2005) con esta iniciativa se buscaba que "tocara la parte educativa, pero que a su vez, trabajara la formación laboral y técnica al tiempo que garantizara a los padres un complemento nutricional, porque con hambre nadie quiere estudiar" (Atacar la raíz del problema, párr. 1) y así mismo que brindara acompañamiento a los hijos de los participantes mientras los padres estudiaban pues "una de las principales excusas de los padres para no estudiar es que no tienen con quien dejar a sus hijos" (Atacar la raíz del problema, párr. 1).

La alianza con la Secretaría de Salud de Soacha. Se constituyó en el 2007 y se mantiene; realizan principalmente campañas de vacunación y de salud sexual y reproductiva en la que involucra también a la comunidad. Antes de la alianza con la FESSJ los funcionarios de la Secretaría de Salud no visitaban ese sector por las difíciles condiciones de seguridad que ofrecía; anota Guillermo Hoyos que "les daba temor subir en el vehículo de la Secretaría. Fue necesario llevarlos en el carro que hace la ruta para subir a los profesores, acompañados por la rectora. Después subieron en la camioneta de la Secretaría, igualmente acompañados". En la actualidad llegan con tranquilidad a adelantar las diferentes campañas. En años subsiguientes esta alianza posibilitó crear y desarrollar el proyecto transversal Escuela Saludable que recibió reconocimiento de la Organización Panamericana de la Salud.

La alianza con la Corporación Dios es Amor. Esta alianza "permitió en el 2008 trasladar a los niños a sus instalaciones, que son adecuadas para su cuidado, y ampliar el programa, al poder utilizar los salones que estaban dedicados a los niños" recuerda Olga Arboleda. Esta sinergia aún se mantiene y conllevó a que mejoraran las

condiciones de atención de los pequeños y a que se pudiera recibir a un mayor número. A partir del 2008 y por las nuevas condiciones de infraestructura se atienden a los hijos de los estudiantes en edades comprendidas entre los 3 meses y los 9 años. Este cambio fue bien recibido por los estudiantes y sus hijos pues mejoraron las condiciones para los pequeños y a los padres les queda muy cerca del lugar en que toman sus clases.

La alianza con el SENA. En el 2007 el SENA impartió el curso de Auxiliar de Construcción, como parte de la formación laboral que ofrecía ESCIN; los estudiantes contaron con materiales de construcción, herramientas e instructores, dotados por el SENA. El cambio en las políticas y la apertura de sede del SENA en Soacha imposibilitó que se continuara con esa alianza.

Alianzas internas. En este periodo estudiantes de la FESSJ prestaron el servicio social en ESCIN apoyando los talleres de tareas de los hijos de los participantes y labores de archivo. El Colegio Triángulo acompañó y apoyó el desarrollo de la metodología. Por su parte el Instituto Triángulo motivó a las estudiantes de Auxiliar de Preescolar para que realizaran allí sus prácticas y pasantías, así como también referenció a egresadas, que vivían en Soacha, para que trabajaran en ESCIN.

Otros aliados. Estudiantes de la Universidad Minuto de Dios, sede Soacha, hicieron un vídeo sobre el proyecto y organizaron torneos deportivos. Otras instituciones de educación superior desistieron, por las condiciones de seguridad del sector en que se lleva a cabo la experiencia.

Durante este periodo ESCIN también fue apoyado por la Secretaría de Bienestar Social de Soacha y algunos entes privados; así mismo fue continuamente visitado por diferentes entidades estatales y privadas del orden nacional e internacional,

posibilitando que se diera a conocer y generar nuevas alianzas; una de ellas se dio en el 2006 con la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados-ACNUR para replicar la metodología en otro sector de Soacha con población desplazada.

Por su parte la Secretaría de Educación de Soacha realizó visitas constantes de seguimiento y acompañamiento las que, junto con los aportes de los otros aliados, apoyaron la consolidación del proyecto.

Principales Problemáticas y Solidaridades que han Desatado.

Las problemáticas que se enuncian a continuación se evidenciaron desde el inicio de la experiencia y siguen dándose, así como las expresiones de solidaridad y apoyo en torno a las mismas.

La seguridad. Los directivos docentes cuentan que cuando llegaron a Cazuca “las condiciones de seguridad de la zona eran muy difíciles pues coexistían todos los actores armados”; sin embargo, ESCIN no ha sufrido ningún incidente. Agregan que “siempre tuvimos buena comunicación con el contexto a través de los estudiantes; ellos sabían en qué consistía lo que estábamos haciendo y quiénes éramos La gente nos protegía, nos recibía y nos proporcionaba seguridad.”

El suministro de agua. La zona no cuenta con acueducto por lo que el suministro de agua es irregular. Es una situación difícil pues en muchas ocasiones al llegar los estudiantes el sábado encuentran que los baños y demás dependencias de la institución educativa no han podido ser aseados y en esas condiciones emprenden la jornada. Se han implementado estrategias como comprar agua y los estudiantes y la

comunidad vecina acopian agua que llevan en baldes los sábados y ponen a disposición sus baños cuando es imposible utilizar los de la sede.

El transporte público. Las empresas de transporte público no llegan hasta el sector donde funciona ESCIN, por lo que se hizo necesario contratar un vehículo que transporta a docentes y directivos, al iniciar y finalizar la jornada.

Los desembolsos económicos de la Secretaría de Educación. Todos los años la Secretaría de Educación desembolsa los recursos económicos cuando el año lectivo se encuentra avanzado por lo que la FESSJ se ve abocada a un flujo de caja irregular. Esta situación ha sido advertida en forma reiterativa por los estudiantes:

“Varias veces estuve de acuerdo en firmar una carta o hacer una tutela. Con mis compañeros (...) fuimos y hablamos con el Secretario de Educación, también nosotros tenemos derecho a la educación.” Otras expresiones de los estudiantes durante este período fueron hacer protestas frente y dentro de las instalaciones de la Alcaldía, la Secretaría de Educación y la institución educativa; la comunidad de la zona se sumó a los estudiantes y los acompañó en sus expresiones de protesta.

La visibilidad de las acciones y aliados. Promocionar sus acciones y realizaciones no es un elemento destacado en la cultura institucional de la FESSJ y por lo tanto este aspecto se ve muy poco reflejado en Escuela Integral y es casi imperceptible ante estudiantes, docentes y aliados. A iniciativa de los aliados, especialmente, ha participado en concursos y ha sido galardonada. Los estudiantes se han encargado mediante el voz a voz y las acciones de exigencia adelantada ante las entidades estatales, de darla a conocer en Soacha.

Segundo Periodo. La Ampliación de Cobertura (2008-2010)

La reconstrucción colectiva del segundo periodo de la historia de Escuela Integral se aborda en este apartado. Se tratan aquí las rupturas y cambios más notorios que se dieron durante el periodo y su incidencia en la retención y en las expresiones de pertenencia.

Los principales aspectos que confluieron en la ampliación de cobertura y consiguiente expansión del programa a otras sedes fueron: la continuidad de los programas y políticas educativas de la nueva administración municipal de Soacha; la buena valoración que tenía la Secretaría de Educación de Escuela Integral; las solicitudes de la comunidad para que ESCIN llegara a todas las comunas del municipio; el que los materiales didácticos, la metodología y modelo operativo ya estaban consolidados; los aprendizajes obtenidos en el primer periodo; el contar con aliados y equipo humano formado (capacidad instalada a nivel local); la experiencia en el diseño y ejecución de programas sociales y el respaldo administrativo de la FESSJ.

El crecimiento ha ido de la mano con una mayor reflexión y producción académica así como con la obtención de reconocimientos y premios. También este período ha estado marcado por dificultades económicas, pues se siguen recibiendo los desembolsos por parte de la Secretaría de Educación cuando el año escolar se encuentra avanzado.

El crecimiento trajo consigo una serie de beneficios y nuevas oportunidades para el desarrollo metodológico y para docentes y estudiantes. Todo crecimiento acarrea también dificultades, que fueron siendo abordadas de forma gradual; estos problemas tocaron especialmente a la FESSJ en aspectos administrativos, financieros, organizativos y operativos; implicaron también las comprensiones sobre el trabajo, la

EPJA y la metodología. Estas problemáticas afectaron especialmente a las nuevas sedes del colegio, en la sede de Cazuca las repercusiones de estas situaciones problemáticas fueron menores, por la dinámica que se traía, y se fueron abordando con capacidad y experiencia. Dado que el trabajo que se está realizando se centra en la sede de Cazuca, no se abordan las problemáticas que se dieron en las otras sedes.

El Cambio de Gobierno.

Los cambios de gobierno generalmente traen consigo cambios en las políticas y planes, que en ocasiones inciden en que no se pueda dar continuidad a los proyectos y programas que adelantaban administraciones anteriores. En este caso hubo continuidad y los cambios que se dieron en materia educativa, posibilitaron que no solo que Escuela Integral continuara sino también que creciera. “el analfabetismo llega al 12,05% de la población (Censo 2005) y el 37,2% sólo tiene educación básica primaria entre completa e incompleta” (p.23) dice el Plan de Desarrollo Municipal de Soacha 2008-2011. Por eso incentivar la EPJA, en el período de gobierno 2008-2011, era una de las banderas en materia educativa de la nueva administración pública que llega en el 2008 a Soacha y se propone como uno de sus objetivos garantizar el acceso a la educación básica a la población en extraedad.

En el proceso de empalme en la Secretaría de Educación se hizo evidente ante el nuevo Secretario de Educación y ante la Comisión de Empalme de la nueva administración municipal que el Plan de Todos era una estrategia exitosa y que estaba proyectada para desarrollarse hasta finales del 2008. También se pudo notar que las condiciones que le dieron origen seguían dándose y que encajaba perfectamente en el objetivo de la nueva administración de garantizar el acceso a la educación básica y

media a las personas en extra edad. También en el proceso de empalme se hizo evidente la importancia que habían tenido los aliados para la implementación del Plan de Todos, uniendo esfuerzos y recursos.

Otro aspecto que se resaltó fue el apoyo de la comunidad a iniciativas que se daban en el Plan de Todos; entre ellos el respaldo social que había recibido Escuela Integral por la comunidad de Cazuca, el que personas de otras zonas de Soacha había hecho solicitudes para que Escuela Integral llegara a sus barrios y al mismo tiempo que los habitantes de Cazuca solicitaban la ampliación del programa en sedes y número de cupos. Con estas consideraciones la nueva administración educativa decidió darle continuidad al Plan de Todos y ampliar su cobertura.

Juan Miguel Méndez, quien asume la Secretaría de Educación de Soacha pudo evidenciar estas solicitudes de la comunidad cuando estaba recién llegado al cargo: “Líderes y personas de todas las comunas llegaban a la Secretaría solicitando que se implementara ESCIN en sus comunidades; comentaban que se habían enterado del programa de la San José por amigos o familiares que estudiaban o habían estudiado allí” y que “Inquirían sobre porque se realizaba en Cazuca y en otras comunas aún no”. La Secretaría de Educación retoma así mismo las experiencias que fueron mejor evaluadas en Plan de Todos y las invita a continuar desarrollando su labor; una de estas experiencias educativas era Escuela Integral.

El nuevo Secretario de Educación convocó a posibles nuevos aliados y a las entidades que habían establecido alianzas con la Secretaría de Educación en torno a la EPJA para plantearles el reto que tenía en municipio en esa especialidad educativa e invitarles a afrontarlo conjuntamente.

Otras consideraciones que tuvo en cuenta la administración municipal para continuar y potenciar la alianza con la FESSJ fueron la experiencia adquirida por esta entidad en la realización de programas educativos multitudinarios orientados a poblaciones vulnerables al operar varios Centros de Desarrollo Comunitario de Bogotá; de la misma manera la capacidad administrativa y respaldo financiero con que contaba.

Después de tres años de realización del programa en Cazuca, y de un buen balance de ese período, en el 2008 la Secretaría de Educación de Soacha y la FESSJ decidieron ampliar el programa en número de estudiantes y en sedes. La voluntad política aunada a la capacidad institucional de la FESSJ hizo posible que Escuela Integral continuara y creciera, llegando en el 2010 a operar en ocho sedes con una población cercana a los 6.000 estudiantes.

De Proyecto a Programa.

Por las nuevas dimensiones y proyecciones que tomó ESCIN, pasó de ser un proyecto a cargo del Departamento de Extensión y Proyección Social, para convertirse en un programa a cargo de la rectoría de la FESSJ. Las perspectivas institucionales desde las que la FESSJ partió para asumir la nueva realidad se resumen en:

- Legal y orgánicamente se mantendría el mismo esquema operativo. A Escuela Integral se le daría el tratamiento y operaría como un colegio con varias sedes integradas. No como varios colegios. Así, por ejemplo, habría una sola rectora.
- Todas las sedes del colegio deberían recibir el mismo tratamiento y operar en las mismas condiciones.

- No se operaría ningún cambio en la pedagogía, ni en la metodología, ni en la didáctica.
- En las nuevas sedes el punto de partida sería la experiencia y aprendizajes obtenidos en Cazuca.
- Inicialmente solo se introducirían cambios en los aspectos que así lo demandara las nuevas condiciones.
- El punto de partida para planear y afrontar los retos que traía la ampliación de cobertura y el abrir nuevas sedes, en aspectos administrativos, operativos y logísticos sería la experiencia de la FESJJ en programas educativos con poblaciones vulnerables de cobertura masiva.

Autonomía administrativa, financiera y operativa. Ser programa hizo posible que a ESCIN se le asignara un rubro desde el presupuesto central de la FESSJ para financiar el programa mientras llegaban los desembolsos de la Secretaría, que siguen dándose de forma tardía en relación con el inicio del año escolar. También que se establecieran contratos con proveedores que dan mayor plazo para el pago de insumos; así, por ejemplo, el componente nutricional fue contratado con una entidad que contaba con la capacidad de atender las nuevas demandas, brindaba un mejor servicio y tiene la capacidad de financiar el pago de los refrigerios.

El contar con mayor presupuesto permitió ampliar el espacio de la oficina en Soacha, contratar personas de tiempo completo y prestar atención de lunes a sábado a todos los aspectos relacionados con ESCIN. Andrea Muñoz, funcionaria del área administrativa de la FESSJ manifiesta que “Se dispuso de oficinas en Soacha dotadas con todos los elementos y equipos necesarios, así como con personas especializadas

para llevar los aspectos administrativos, logísticos, de matrícula, de seguimiento, de registro y control y de atención a los estudiantes”.

La oficina como referente. Para los estudiantes y docentes antiguos el poder contar con personas que atendieran sus requerimientos entre semana, sin tener que desplazarse a Bogotá, fue muy bien recibido.

Adicionalmente tanto para estudiantes nuevos y antiguos, así como para los profesores la oficina es interpretada como un referente, como un espacio que permite establecer un vínculo físico permanente entre ellos y ESCIN. “Si uno necesita algo entre semana, tenemos una oficina que nos atiende” dice un estudiante.

“Es un derecho que tenemos los adultos que nos presten una institución que es del barrio, de la comunidad” dice una estudiante haciendo referencia a la sede en que toma sus clases en Cazuca, que es un referente físico que los vincula con ESCIN. Los estudiantes expresan también su pertenencia a Escuela Integral realizando diversas actividades para el mantenimiento y embellecimiento de la sede en que toman sus clases y han desarrollado apegos por ella. Lo cual no implica que también la sientan como “prestada” pues solo pueden acudir a ella los sábados para efectos relacionados con su participación en el programa. Esa misma sensación la tienen los profesores “los sábados nos prestan la sala de profesores para reunirnos” o “no nos quisieron prestar la biblioteca los sábados porque no hay quien la atienda”. Con relación a la relación que establecen con la sede donde toman sus clases, un estudiante lo sintetiza diciendo: “es como vivir en alquiler: es la casa de uno pero que no es de uno”.

La oficina vino a constituirse en otro espacio físico que sirve de referente y que se siente como propio y que da sensación de estabilidad. Tanto la oficina como la sede

en que se llevan a cabo las clases son, para estudiantes y docentes, referentes importantes que inciden en el sentido de pertenencia y en la retención.

Los cambios en el cuerpo docente. El cuerpo docente de Cazuca sufrió cambios en su composición motivados en garantizar que las nuevas sedes contaran con personas formadas en la metodología y en la operación de ESCIN. La rectora continuó en su cargo, pero ahora dirige un colegio con varias sedes, por lo que ya no está todos los sábados en Cazuca, aunque si visita esta sede con asiduidad. La coordinadora académica pasó a ser la coordinadora de la sede. Los profesores pasaron a ser los coordinadores de las nuevas sedes y a orientar a los docentes que ahora tenían a su cargo. Todos asumieron sus nuevos cargos sintiéndose halagados y reconocidos.

En Cazuca se amplió la cobertura a 480 estudiantes en el 2007, lo cual fue posible porque se contó con infraestructura física. Olga Arboleda explica que:

A finales del 2007 se hizo alianza con el Centro Dios es Amor, lo que permitió en el 2008 trasladar a los niños a sus instalaciones, que son adecuadas para el cuidado de los niños y ampliar el programa, al poder utilizar los salones que estaban dedicados a los niños.

La ampliación de cupos, sumada a la promoción de los docentes a sus nuevos cargos, trajo consigo que en el primer año de la expansión del programa todos los docentes fueran de reciente vinculación. Los estudiantes que venían del periodo anterior conocían a algunos de los docentes nuevos que eran profesores de sus hijos entre semana; manifestaron agradecimiento con los profesores antiguos y asimilaron bien el cambio porque se sentían orgullosos de que “mi escuela”, como ellos la denominaron, llegara a otras; también sentían que ese crecimiento obedecía a las

demandas y exigencias que ellos le habían hecho a la Secretaría de Educación y al municipio.

Estandarización de procesos y procedimientos. Al incremento en la población estudiantil y docente y al desconocimiento por parte de la mayoría de ellos de las condiciones de operación del programa se sumó a que fue necesario ajustar las condiciones operativas del programa. Los primeros meses fueron de rediseños, ajustes, cambios e incertidumbres, y de dar prioridad a lo urgente. Estas dificultades se sintieron con menor intensidad en la sede de Cazuca que mantuvo la dinámica que traía y conocía la operación del programa. Para superar esa situación se fueron implementaron nuevos formatos y se estandarizaron trámites, procesos y procedimientos que cobijan a todas las sedes. Uno de ellos es que “A partir del 2009 los niños tienen una póliza de accidente, que es lo único que pagan los padres y es muy económica. Lo hacemos por prevención y porque haya como asistirlos en caso de un accidente” comenta Daniel Cruz, coordinador de Registro y Control.

Las nuevas alianzas. Para garantizar la expansión, conjuntamente entre la FESSJ, la dirección del programa y la Secretaría de educación se gestionaron nuevas alianzas con “la Secretaría de Desarrollo Social de Soacha y con el ICBF para la atención a los niños¹². También con la OEI que apoyó el componente laboral y el psicosocial (en lo concerniente a los estudiantes). Con la OEI el convenio se dio hasta el 2009 y con las otras instituciones sigue vigente.

¹² En los hogares del ICBF y de la Secretaría de Desarrollo Social se atendía a los niños de los participantes de las otras sedes a las que se expandió el programa. Los niños de Cazuca se atienden en las instalaciones de la Corporación Dios es Amor.

El statu quo. Con el ingreso de nuevos estudiantes los grupos se conformaron por estudiantes antiguos y nuevos. Los antiguos se convirtieron en un apoyo importante para mantener y replicar la metodología, el clima escolar y las prácticas y rituales; así como en servir de asesores de sus compañeros y docentes en diversos trámites y procedimientos. Consideran que sus hijos están en mejores condiciones en el Centro Dios es Amor. Los nuevos, por otra parte, en su gran mayoría conocían el programa pues viven en la zona y se encontraron con familiares o amigos suyos como compañeros de estudio.

“Una vecina me dijo que era bueno, que no había que pagar, que era solo los sábados y que no ponían tanto problema para entrar y que lo recibían a uno así hubiera dejado de estudiar hace años”, como esta estudiante refieren casi todos, que alguien conocido les referenció muy bien el programa o que saben que sus familiares o vecinos que son egresados de ESCIN han mejorado las condiciones de vida.

Los estudiantes manifiestan que en este período percibieron transformaciones en cuatro aspectos: el primero de ellos es el cambio de profesores, que no lo consideran traumático, pues si bien habían creado lazos con sus docentes anteriores, conocían a algunos de los nuevos por ser los profesores de sus hijos entre semana. El segundo es la presencia de compañeros de estudio cada vez más jóvenes, que vienen con comportamientos y estilos de trabajo diferentes, que causan molestias a los estudiantes adultos.

El tercer aspecto es en la organización del archivo; dicen que ha sucedido que les toca traer documentos en más de una ocasión porque se pierden o confunden con los de otros estudiantes y que esta situación se viene dando desde que aumentó la cobertura.

El cuarto aspecto en el que hacen énfasis es que la ceremonia de graduación ha perdido la pompa y protocolo con que se realizaba anteriormente por el número de graduados que cada vez aumenta.

La presencia de la coordinadora, quién está vinculada a ESCIN desde sus inicios, así como el que se continuara con la metodología y condiciones generales del programa mantuvieron una sensación de estabilidad y seguridad en los estudiantes.

El manejo de la información. El contar con información confiable y oportuna, así como el manejo de los archivos físicos fue una situación difícil al expandirse el programa ya que no se dimensionaba el volumen de información a manejar. Las dificultades con el archivo físico no se han podido superar y afectan a todas las sedes. El archivo central está situado en la oficina del programa; el registro al seguimiento individual que se hace tanto a estudiantes como a sus hijos reposa en carpetas particulares en cada una de las sedes. Según testimonios de algunos estudiantes y docentes, en ocasiones los documentos se traspapelan entre esas dos dependencias. Aducen esta situación a que la organización de los archivos en la institución educativa la hacen jóvenes sin experiencia en el tema que están prestando el servicio social.

La otra cara de esta situación es que se desarrollaron sistemas de información, entre otros, de registro y control académico, de matrícula, de registro en el SIMAT y de caracterización de la población. Este último con un volumen muy importante de datos tanto de los estudiantes como de sus hijos, lo que ha permitido una mejor caracterización de la población que asiste al programa así como elaborar y analizar estadísticas y reportes comparativos. El contar con esta información ha redundado en diseño de estrategias que favorecen la retención y el sentido de pertenencia. Se utiliza así mismo en la planeación, seguimiento y control.

Aspectos Metodológicos.

El equipo pedagógico. En el 2008 se conformó un equipo pedagógico, integrado por personas que habían participado en el diseño y consolidación de la metodología vinculadas a ESCIN, así como por expertos en pedagogía. Ese equipo trabajó en torno a los siguientes aspectos:

- a. Plasmar la metodología por escrito en un documento que unificó criterios y posturas y que incluye, entre otros: la justificación y objetivos; los componentes; los referentes teóricos, legales y políticos; la organización curricular, metodológica y didáctica; aspectos administrativos y de operación del modelo curricular.
- b. Abordar la reflexión sobre los componentes de la metodología y sugerir, si era del caso, ajustes a los mismos.
- c. Ese equipo se encargó también de elaborar una propuesta curricular unificada para todas las sedes que incluyera los ajustes propuestos.
- d. Estructurar, orientar y desarrollar el plan general de formación docente.

Los materiales didácticos. En ese mismo año y subsiguientes, con la expansión de la experiencia a otras sedes y el incremento exponencial en el número de estudiantes, se designó un grupo interdisciplinar para que se encargara de elaborar textos y guías para los diferentes cursos y asignaturas; los integrantes de este equipo eran especialistas en diferentes disciplinas, no necesariamente con experiencia en EPJA, ni vinculados a ESCIN. Se tomó esa decisión porque:

- Con la ampliación en cobertura y sedes, todos los docentes eran nuevos. Un aprendizaje del periodo anterior es que la elaboración de guías por parte de los docentes redundaba en educación contextualizada, pero que tomaba cerca de un año el que los docentes asumieran esa práctica.
- Se buscaba que involucraran todo el currículo y fueran mejor estructuradas y fundamentadas que las anteriores.
- Permitía aplicar una economía de escala que reducía costos.

Por estas consideraciones la elaboración de las guías dejó de ser labor de los docentes y pasó a ser función del grupo interdisciplinar, quienes hicieron guías unificadas para todas las sedes, que son un material didáctico orientado mas por criterios disciplinares que para la EPJA. La masificación trae algunas problemáticas entre las que se encuentran: se perdió que las guías sean orientadas especialmente para adultos; disminuyó la contextualización del material didáctico y no obedecen a las necesidades específicas de formación del grupo como las que elaboran los docentes. En los anexos de este trabajo se muestra una de las guías.

En este período se estudio también la posibilidad de cambiar las guías por libros de texto y este mismo equipo elaboró algunos. Esta idea no se puso en práctica, finalmente, debido a que los libros resultaban más costosos y no necesariamente más adecuados para los estudiantes que las guías. De los libros de texto que se alcanzaron a elaborar se extrajeron las guías de las asignaturas correspondientes.

Siguen siendo las guías un apoyo para los estudiantes y un factor de retención En el 2010, manifiestan los docentes, “a los estudiantes se les entrega la guía de la siguiente clase con una semana de anticipación lo que les posibilita alcanzar a leer antes de venir

a la clase y traer preguntas formuladas”; así la guía cumple también la función de sensibilizar y familiarizar al estudiante con el tema.

La formación docente. Ha ido cualificándose y formalizándose. Según refiere un directivo de ESCIN “Los docentes [de Altos de Cazuca] pasaron a ser los coordinadores del programa en las otras sedes, por lo que fue necesario reforzar la formación con un programa que incluyera formación en la metodología y en habilidades para la vida.” Desde el 2009 se adicionó un espacio formativo por áreas disciplinares y se reestructuró un plan de formación docente.

Los docentes valoran la formación recibida, pues entre otras cosas “nos ha permitido ser conscientes de situaciones del contexto que no advertíamos con los alumnos de entre semana” dice un docente. La formación docente sigue redundando en la retención de docentes y estudiantes.

El componente psicosocial. La reflexión que propició el Equipo Pedagógico en torno a la valoración que tenían docentes y estudiantes del componente psicosocial y los efectos positivos que había generado en el clima escolar y la vida en comunidad, llevó a hacerlo más visible como eje transversal y a involucrarlo de manera explícita en todas las clases. Se utilizaron dos estrategias para lograrlo. La primera consistió en incluir en todas las guías un apartado para reforzar alguna temática del aspecto psicosocial. La segunda en formar a todos los docentes en HPV.

“Se hizo el pilotaje de HPV, trabajándola con las habilidades cognitivas” dice la rectora, quien orienta este componente en forma general. A los docentes se les formó para que desarrollaran HPV como parte de sus asignaturas; ellos asociaban a la

temática de su clase elementos relacionados con la resolución pacífica de conflictos y la convivencia armónica. Agrega que como resultado del pilotaje “se vio que los docentes debían ser quienes implementaran HPV en forma transversal y que psicólogos las desarrollaran directamente”, por lo que, a partir del 2009, el componente psicosocial está dispuesto curricularmente como una asignatura y un eje curricular. Se tomó luego esta decisión al comparar el pilotaje con la dinámica que se traía anteriormente.

El pilotaje y la reflexión que se dio en torno al mismo permitieron también concluir que tener una persona calificada para orientar en cada sede el componente psicosocial posibilitaba identificar y abordar de manera particular las problemáticas de la misma. Y que la mejor manera de desarrollar este componente era: tratando las temáticas de manera directa en una asignatura; de manera indirecta a través de los rituales y prácticas; y de forma transversal por los docentes en las clases y a través de las guías. “En ética y valores nos enseñaban de temas humanos. También las guías de todas las asignaturas tenían siempre una reflexión y los profesores nos preguntaban siempre primero por la reflexión” dice una egresada.

Premios y Reconocimientos.

A iniciativa de entidades aliadas la FESSJ presentó a la experiencia en dos concursos internacionales y en ambos fue galardonada. En el 2009 ESCIN fue una de las seis experiencias iberoamericanas galardonadas con el Premio Iberoamericano a la Alfabetización y a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, otorgado por la OEI a experiencias desarrolladas en Iberoamérica que son consideradas como significativas en la EPJA, en el ámbito de la alfabetización y educación básica.

Ese mismo año fue reconocida también por la OPS como una de las experiencias colombianas que mejor promueve hábitos saludables en los estudiantes que asisten a la misma. Ese reconocimiento se dio en el marco del Segundo Concurso Iberoamericano de Buenas Prácticas en promoción de la Salud en el Ámbito Escolar.

ESCIN sigue desarrollando las políticas de proyección social de la FESSJ por lo que fue seleccionada en el 2010, por la Asociación Colombiana de Universidades-ASCUN, como una de de las 20 mejores propuestas de servicio social universitario en Colombia.

Los directivos de ESCIN y los aliados han recibido estos reconocimientos como un estímulo a la labor desarrollada, al igual que los directivos docentes; sin embargo, la interacción con docentes y estudiantes dejó entrever que pocos conocían que ESCIN había sido objeto de premiaciones externas. Primordialmente no se visibilizan las acciones y reconocimientos porque no forma parte de la cultura institucional de la FESSJ.

Conclusiones a Partir de la Reconstrucción Histórica

Las conclusiones que aquí se formulan son una reflexión global sobre la retención y el sentido de pertenencia, que abarca los dos periodos reconstruidos. En la tabla que se encuentra a continuación se señalan especialmente los aspectos que emergieron en la reconstrucción histórica que no están directamente relacionados con la retención escolar o con el sentido de pertenencia, pero que si influyen en los mismos. Los aspectos específicos que corresponden a estas dos categorías se tratan en los capítulos subsiguientes donde se abordan los aspectos temáticos.

Tabla 2

Análisis de la Información a Partir de los Períodos Trabajados en la Reconstrucción Histórica

OTROS ASPECTOS IDENTIFICADOS		
SC	ASPECTO	TESTIMONIO
VOLUNTAD POLÍTICA	Los objetivos de la Secretaría de Educación de Soacha	"Vincular y retener a los jóvenes y adultos del Municipio de Soacha, con una escolaridad incompleta, en un proyecto pedagógico de carácter permanente (SES, 2004, p.1)" 1P
		"Garantizar la educación a la población en extra edad (SES, 2008, p.1)" 2P
INCIDENCIA EN LA COMUNIDAD	Gestión ante terceros (aliados, Programa de Atención y Prevención de Desastres, etc).	"Jornadas Comunitarias. Con el apoyo de la Secretaría de Salud se realizaron jornadas de vacunación y de salud sexual y reproductiva de las que participaron estudiantes y miembros de la comunidad" (FESSJ, Informe de avance, 2008, p7)
	Acciones hacia la comunidad	"Jornada de Peluquería y Belleza. Se atienden 204 adultos y niños de la comunidad con cortes de cabello y cambio de imagen. Los objetivos de esta jornada son: Ver lo aprendido como posibilidad de ingreso; incentivar la solidaridad en los estudiantes; que la comunidad conozca lo que Plan de Todos está realizando y sensibilizar a la comunidad con Escuela Integral (FESSJ, 2006, p.12)
	Acciones que se irradian hacia la comunidad.	"Me comprometo con mi crecimiento afectivo e intelectual, con mis hijos, con mi familia y con mi comunidad; a ser buen esposo (a), padre/madre y vecino para ver crecer a mis hijos rodeados de paz, brindándoles amor, protección, respeto y adecuada educación; me comprometo además, con mi municipio a contribuir en el cumplimiento de las normas, en el cuidado del medio ambiente y en la construcción de una cultura ciudadana que garantice el bienestar y el progreso social (FESSJ, 2010).
PREMIOS	Visibilidad escasa	"Yo sé que es un proyecto iniciado con la voluntad del señor Pareja y los institutos escuela superior San José y Triangulo". Carlos-estudiante.
CAPACIDAD INSTALADA	Contratación y formación de personas de Soacha	"Los docentes de Cazuca pasaron a ser los coordinadores de las nuevas sedes; pudimos reaccionar rápidamente ante la propuesta de ampliar la cobertura porque contábamos con personas formadas en la metodología y que conocían como se operaba el programa" Guillermo Hoyos, rector FESSJ
UBICACION	Cercanía al lugar de residencia	"Yo estudio aquí porque vivo por aquí, me queda cerca" Rosa, estudiante

Nota . 1P: Primer periodo; 2P: Segundo periodo

Es importante destacar:

- a. La voluntad política de la Secretaría de Educación que se plantea proyectos educativos que garanticen el acceso y la retención y que a pesar de los cambios de gobierno ha dado continuidad a las políticas y programas.
- b. Los componentes de la metodología, que van más allá de lo formal institucional, forjando sentido de pertenencia y de permanencia en docentes y estudiantes; contemplando a los estudiantes como cabeza, corazón y manos (componentes: académicos, psicosocial y laboral); buscando su formación integral y la transformación del contexto en que se encuentran inmersos.
- c. La reflexión y preocupación institucional en torno al componente psicosocial, tan pertinente en un contexto agresivo, y que involucra, tiene en cuenta y canaliza las subjetividades de los estudiantes; generando factores y elementos para la retención y el sentido de pertenencia y adquiriendo un carácter preponderante en el programa.
- d. La institución, que busca generar condiciones para que los estudiantes permanezcan como el cuidado de los niños; la selección y formación de los docentes; el refrigerio; la gratuidad; los materiales pedagógicos, la facilidad de ingreso; las becas para continuar la educación superior; y las alianzas que establece para garantizar una mejor atención a los estudiantes. También generar escenarios que favorezcan el sentido de pertenencia en docentes y estudiantes como los estímulos y promoción de los docentes; el garantizar la continuidad y financiación del programa y dotarlo de espacios físicos.
- e. La incidencia en la comunidad mediante la gestión para que terceros realicen acciones que beneficien a los habitantes del sector como, por ejemplo las jornadas de vacunación realizadas por la Secretaría de Salud. También por acciones propias

orientadas específicamente a la comunidad, como las jornadas de peluquería orientadas específicamente en la que los estudiantes de Cosmetología y Belleza. En el mismo sentido las acciones que se realizan con los estudiantes y su núcleo familiar que se irradian al entorno comunitario, como los talleres sobre violencia intrafamiliar. Todas estas acciones se convierten en espacios para generar sentido de pertenencia, estrechando vínculos entre la comunidad y la experiencia, que se traducen en expresiones de apoyo que van desde compartir el agua o préstamos de elementos hasta solicitudes ante las entidades estatales para que Escuela Integral continúe y se expanda.

- f. Emergieron otros aspectos institucionales como generar capacidad instalada y la trayectoria de la FESJJ que, si bien no se relacionan directamente con los aspectos a abordar en esta sistematización, posibilitaron que Escuela Integral creciera.
- g. Un aspecto que incide también en la retención, que no está vinculado directamente con la experiencia, es que los estudiantes no tengan que invertir en dinero ni en tiempo para transportarse a tomar sus clases, en una zona donde el transporte es irregular y costoso, y los estudiantes carentes de recursos. Más que un apoyo institucional, podría inscribirse en como un factor que posibilita el acceso.
- h. Las problemáticas que han sido constantes han generado así mismo solidaridades en torno a las mismas. Están relacionadas especialmente con la carencia de acueducto y de transporte público, los desembolsos tardíos de los recursos que aporta la Secretaría de Educación y la escasa divulgación que hace la institución de las acciones y reconocimientos recibidos por Escuela Integral.

Capítulo IV. La Retención Escolar

Los núcleos temáticos o núcleos problémicos son un medio para conceptualizar, para profundizar y hacer la “lectura intensiva de la experiencia”. Los núcleos temáticos pueden estar definidos por el mismo objeto de sistematización (¿por qué sistematizar?) y complementados por aquellos aspectos que ameriten ser tematizados por su recurrencia o conflictividad en la recuperación histórica, o por la profundización que se haga del tema objeto de sistematización. (Cendales, 2009)

Siguiendo a Cendales (2009), se retoma aquí la reconstrucción histórica de la experiencia, sintetizada en el cuadro que se encuentra a continuación, que muestran solo los aspectos específicos relacionados con la retención escolar. La reconstrucción histórica dejó ver que muchos de los factores identificados como incidentes en la retención escolar, como el cuidado de los niños, se han mantenido de manera continua en el transcurso de la experiencia; las discontinuidades se indican en la matriz con 1P para los que se dieron únicamente en el primer periodo y con 2P para los que se presentaron en el segundo de los periodos en que se dividió la reconstrucción histórica.

Los aspectos o elementos consignados en la matriz, así como otros que no fueron tan evidentes en la reconstrucción histórica y que generan también retención escolar, se develan en esta etapa de interpretación al establecerse el diálogo con los marcos conceptuales.

Tabla 3

Aspectos que Favorecen la Retención Escolar

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN A PARTIR DE LOS PERÍODOS TRABAJADOS EN LA RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA		
SUBCATEGORIA	ASPECTO	TESTIMONIO
CONDICIONES Y APOYOS INSTITUCIONALES	Equipo pedagógico y de formación docente 2P	"El Equipo Pedagógico se encargo de plasmar por escrito la metodología; examinar, reflexionar y reestructurar los aspectos académicos y psicosociales y curriculares; establecer el plan de formación docente y formarlos", Guillermo Hoyos, Rector FESSJ
	Las sinergias con otras entidades	"Hay otras instituciones que a veces iban. Nos daban conferencias sobre cómo tratar a los hijos, sobre cómo tratar a la familia", Susana, egresada
	La póliza de accidentes 2P	"A partir del 2009 los niños tienen una póliza de accidente, que es lo único que pagan los padres y es muy económica. Lo hacemos por prevención y porque haya como asistirlos en caso de un accidente", Daniel Cruz, Coordinador de Registro y Control Académico ESCIN.
	La preparación para el ICFES - 1P	"Como preparación a los exámenes de estado se realizó un curso pre-ICFES el cual se llevó a cabo durante las mañanas de cinco domingos. También se hicieron talleres para que los estudiantes tuvieran elementos para autovalorarse, así como para que superaran el miedo que les generaba presentar el ICFES" (FESSJ, Informe de Avance 2006, P.6).
	Atención y cuidado de los niños	"Mi sobrina llevaba todos los sábados a su niña, ella asistió con su bebé. Ella si no hubiera existido el jardín no hubiera podido estudiar por que su hija estaba pequeña (...) y no tenía quien se la cuidara", Flor, egresada.
	El refrigerio	"Uno de los aciertos que tuvimos desde el principio en Escuela Integral fue darle refrigerio a los estudiantes y sus hijos: con hambre es muy difícil estudiar. Yo considero que muchos estudiantes asisten y no desertan porque tienen el refrigerio" Mireya Lozano, funcionaria Secretaría de Educación de Soacha.
	La gratuidad.	"Nosotros no pagábamos nada, y también nos daban las guías", Patricia, egresada.
	La facilidad de ingresar y retomar estudios	"una vecina me dijo que era bueno, que no había que pagar, que era solo los sábados y que no ponían tanto problema para entrar y que lo recibían a uno así hubiera dejado de estudiar hace años", estudiante
Las becas para continuar estudios profesionales en la FESSJ	"De los egresados en el 2006 varios se presentaron a estudiar a la San José con la beca que se les otorgó", Andrea Muñoz, área administrativa FESSJ.	
DOCENTES	Criterios de selección	"Para los aspectos académicos seleccionamos maestros del Triángulo que ya tenían experiencia en educación de adultos; también contratamos algunos maestros de la zona. La formación laboral la hacían profesores que trabajaban en los proyectos de extensión con poblaciones vulnerables", Guillermo Hoyos.
	Estímulos institucionales	"Los docentes son profesionales que hacen su trabajo con calidad y con amor. Son un excelente equipo", Olga Arboleda, Rectora ESCIN.
	La formación	"Hemos recibido estrategias y herramientas que nos han ayudado mucho para trabajar con los estudiantes, nos han servido para mejorar", Edgar Yate, Profesor.
	La valoración por parte de los estudiantes.	"Los mejores días del maestro los hemos pasado aquí; hemos recibido muchas manifestaciones de aprecio y de gratitud. Aquí valoran la labor de nosotros los docentes. Hasta nos hacen llorar de la emotividad", Gustavo Ocampo, Profesor.
CLIMA ESCOLAR	El componente psicosocial	"en ética y valores nos enseñaban de temas humanos. También las guías de todas las asignaturas tenían siempre una reflexión y los profesores nos preguntaban siempre primero por la reflexión", Egresada.
	La presión de grupo	"Cuando se incorporan nuevos estudiantes los antiguos no permiten que otros lleguen a dañar el clima que ellos han creado y van formando una familia", Pilar González, Docente.
	En la socialización	"...los que estamos desde noveno terminamos todos y tenemos los teléfonos de todos y nos reuníamos y nos seguimos hablando", Patricia, Egresada.
	El currículo oculto	"para mí los momentos más importantes son cuando izamos bandera", Estudiante.

MOTIVACIONES	Prospectiva alcanzable	"Yo pensaba era terminar la primaria, estudiar ese año que entré y ya; pero aquí estoy y me voy a graduar de bachiller y estoy muy feliz; esto es como un sueño; yo no pensé que me graduaría de bachiller". Milena, Estudiante de ciclo VI.
	Logros personales.	"De los momentos especiales que recuerdo es cuando me dieron mi primera nota, cuando pasé esa materia me sentí que otra vez estaba viva y que podía seguir adelante", Flor, Egresada.
	Mejorar la calidad de vida.	"La persona que quiere progresar y quiere superarse desde que entre al programa no se sale porque es la única oportunidad que tiene para seguir adelante", Egresado.
METODOLOGIA	La integración de los componentes, que van más allá de lo académico	"Ellos permanecen aquí por el horario, que es solo los sábados, el refrigerio ofrecido y porque la institución les queda cerca al lugar de vivienda; también porque la escuela brinda la oportunidad de superación; igualmente por el apoyo y cuidado de los hijos. Los estudiantes llegan motivados porque es un modelo flexible, Docente.
	Las guías elaboradas por los maestros-1P	"Los maestros elaboraban las guías para cada curso teniendo en cuenta el diagnóstico que hacían del grupo y las temáticas correspondientes al ciclo", Claudia Cortez, exrectora ESCIN.
	Las guías elaboradas por el equipo interdisciplinar -2P	"A los estudiantes se les entrega la guía de la siguiente clase con una semana de anticipación lo que les posibilita alcanzar a leer antes de venir a la clase y traer preguntas formuladas", Docentes.
	Específica para la EPJA.	"Es una educación personalizada, de acuerdo a las capacidades de cada uno" Las clases son "dinámicas e interesantes; se les hacen muchas actividades y trabajo práctico", profesor.
	Currículo flexible	A comienzos del 2005 "desertaron varias mujeres porque los maridos las golpeaban y amenazaron con matarlas; se fueron para salvar sus vidas. No alcanzamos a hacer nada para ayudarlas, pero eso nos permitió abordar esa problemática desde lo psicosocial", Claudia Cortez.

Nota. 1P: Primer periodo; 2P: Segundo periodo

Siguiendo a Sarmiento (2006) el garantizar la retención de los estudiantes en un programa educativo pasa, necesariamente, por entender los factores que originan la deserción escolar. Esa comprensión es mayor cuando entre los factores a tener en cuenta se incluyen los inherentes al programa y sistema educativo; los particulares de los estudiantes y los que aporta el contexto. En la EPJA quizá pesan más los factores subjetivos que los objetivos en la toma de decisión de los estudiantes en relación con su permanencia o no en las aulas.

En este capítulo se aborda las motivaciones, las condiciones y apoyos institucionales, la valoración de los docentes, el clima escolar y la metodología, factores identificados como contributivos a la retención escolar en ESCIN. Al finalizar el capítulo se enuncian también los factores identificados como incidentes en la deserción. Para una mayor comprensión se aclara que los estudiantes y egresados se refieren a ESCIN como el colegio, la escuela, la institución o el programa o proyecto.

Las Motivaciones

“Este año alcanzaré el sueño de ser bachiller”
Flor Rojas, estudiante

La motivación para retornar a las aulas es la fuente de energía que da el impulso inicial para retomar el proceso educativo. Puede darse que este interés inicial se mantenga durante todo el proceso educativo, lo que lleva al estudiante a no desertar; es el caso de Flor, cuyo testimonio sirve de título a este apartado, que ingresó a ESCIN con el ánimo de culminar la educación secundaria; su interés más que inicial era permanente y la acompañó durante toda su estadía en el programa.

También se encuentran casos como el de Milena, que llegan con una motivación inicial que va transformándose con el paso del tiempo. “Yo pensaba era terminar la primaria, estudiar ese año que entré y ya; pero aquí estoy y me voy a graduar de bachiller y estoy muy feliz; esto es como un sueño; yo no pensé que me graduaría de bachiller”

En ocasiones el interés inicial del estudiante para ingresar al programa educativo no está muy definido, pero al participar del mismo surgen motivaciones para continuar, como en el caso de Yeison quien ingresó a ESCIN “por la oportunidad que me brindaron” y ha continuado estudiando porque así “podré hacer mis sueños realidad. Quiero aprender más y poder hacer una carrera profesional y ser un buen ejemplo de que nunca es tarde para estudiar”.

Las motivaciones son variadas también en aspecto que las origina; especialmente en las mujeres que son madres están vinculadas al futuro de sus hijos; “yo seguí estudiando por un mejor futuro tanto para mí como para mis hijos. Para superarme, para salir adelante, para ayudar a mis hijos con las tareas”, dice una estudiante que está culminando la primaria. Para una de las egresadas, que estudia becada en la FESSJ, “el mayor sueño que yo tenía era poder ingresar a una universidad a estudiar lo que yo quería” porque le daba “la posibilidad de un mejor futuro para mis hijos y que ellos puedan ingresar algún día a la universidad como yo y no se queden solo con el bachiller”

Sin ser un área de interés exclusiva de los hombres ellos, mayormente, estudian buscando mejorar sus condiciones laborales y aumentar las posibilidades de conseguir trabajo; “me motivó a estudiar terminar mi bachillerato porque terminando el bachiller se abren puertas para mejores oportunidades labores”, dice Wilmer.

Llama la atención que habitando en un municipio donde, aproximadamente, solo la cuarta parte de la población alcanza la educación media (ciclo IV o noveno grado), los adultos jóvenes que asisten a ESCIN manifiestan que quieren finalizar el bachillerato y seguir estudiando; y que los jóvenes y las personas mayores de 30 expresen un interés marcado en finalizar el bachillerato; esta situación se da por igual en hombres y mujeres. Podría aducirse a que está arraigado en el imaginario colectivo la asociación entre nivel educativo y realización personal; adoptando la definición de imaginario formulada por Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerro, (1993) que lo consideran como “el conjunto de imágenes y de representaciones –generalmente inconscientes- que, producidas por cada sujeto y por cada grupo social, se interponen entre el productor y los otros sujetos tiñendo sus relaciones, sean estas interpersonales, sociales o vínculos con el conocimiento” (p.37).

En general las motivaciones de los estudiantes consultados están muy ligadas con la realización personal, con lograr un sueño, con las subjetividades, con “terminar mi bachillerato para tener una buena calidad de vida”, como lo expresó un estudiante y lo reiteraron casi todos. Y en ESCIN sus aspiraciones se ven refrendadas por las propuestas institucionales y por las vivencias de sus vecinos egresados. Desde lo institucional, los directivos y docentes han sabido interpretarlas, “en ESCIN tienen un escenario apuesta, un camino, una prospectiva; pueden llegar a hacer su primaria, su bachillerato y hasta una carrera técnica”; complementan que “en el trabajo les exigen tener un mayor nivel académico. Por eso permanecen, porque es una oportunidad para mejorar su calidad de vida; ESCIN les ofrece posibilidades para la superación personal y laboral”; adicionalmente consideran que sus estudiantes “tienen espíritu de superación. Quieren estudiar. Quieren aprender. Hay mucho celador, mucha señora

que viene de hacer el turno de la noche. Llegan a veces un poquito tarde y uno ve el cansancio pero ve el entusiasmo con que llegan a estudiar”.

Los estudiantes y egresados mencionan innumerables casos de vecinos y familiares que estudiaron en ESCIN, que compartían sus motivaciones y que las lograron; “una amiga que se graduó aquí, continuó haciendo el año siguiente enfermería, va muy bien y ha mejorado bastante” dice una estudiante; una directiva docente cuenta que “empezando el año llegó un señor que se había graduado el año anterior; vino orgulloso con su uniforme de celador a darnos las gracias a todos, porque al estar graduado lo nombraron de planta en la empresa de celaduría” y agrega que el egresado “ya trabajaba con esa empresa pero como temporal haciendo reemplazos y no lo habían nombrado anteriormente porque era requisito ser bachiller”. Una egresada refiere que de los compañeros con que terminó el bachillerato “los más jóvenes continuamos en la universidad” y añade que otras dos egresadas estudian como ella ingeniería de sistemas en la FESSJ. Un joven, de reciente ingreso al programa, dice conocer que “aquí [ESCIN] las personas se educan y se capacitan para obtener después un buen empleo con mejores oportunidades de pago. Le brinda a la comunidad la oportunidad de seguir estudiando”.

Generalmente los egresados o estudiantes que consiguen un mejor trabajo se trasladan a otros barrios buscando mejorar su calidad de vida, pero siguen en contacto y siendo un referente para estudiantes y docentes, bien sea porque tienen familiares o amigos estudiando en ESCIN o porque coinciden ocasionalmente. Refiere una docente que estando en el centro de Soacha una ex alumna de ESCIN, a la que ella no reconoció inmediatamente, se le acercó a saludarla y a agradecerle porque “debido al curso de auxiliar de archivo que hizo a la par con el bachillerato y a que se había podido

graduar de bachiller ahora trabajaba en el ICBF como auxiliar de archivo”. La egresada le contó igualmente a la docente que ya no vivía en Cazuca y que “ella nunca había pensado, antes de ingresar a ESCIN, que podría tener un trabajo fijo”, también que sus condiciones de vida habían mejorado muchísimo. Los estudiantes refieren casos similares y sienten que sus anhelos son plausibles, sin que medie ningún tipo de promesa por parte de ESCIN.

Se lleva un registro de estudiantes graduados y de cuántos de ellos han ingresado a la FESSJ a cursar una carrera técnica profesional. No existen estadísticas sobre el número de personas que estudian o han estudiado en ESCIN que se estén desempeñando en áreas relacionadas con la formación recibida. Tampoco se conoce si los egresados, a excepción de los que estudian en la FESSJ, han continuado estudiando, pues no existe un procedimiento formal de seguimiento a egresados. Si existe información de si los estudiantes se encuentra trabajando o no. No se conoce con certeza el número de estudiantes que han podido materializar el sueño que los llevó a seguir estudiando, pero para los que estudian actualmente es suficiente con conocer de primera mano a personas que pudieron lograrlo; consideran que si otros en sus mismas condiciones se sienten realizados, es factible que ellos también pueden.

Conocer e interpretar las aspiraciones de los estudiantes pasa por leer e interpretar el contexto específico que hace posible que surjan; seguramente en una zona donde la educación básica sea obligatoria y/o donde la oferta de programas orientados a la EPJA sea cercana a la demanda y/o donde sus pobladores no se encuentren en condiciones de indigencia y pobreza las motivaciones de los estudiantes para ingresar y permanecer en el proceso serán otras; en un contexto diferente ser bachiller es una opción no un sueño a alcanzar.

Las Condiciones y Apoyos Institucionales

“Me cuidan los niños mientras estudio”.
Estudiante

La motivación inicial que lleva a una persona a retomar sus estudios debe coincidir con un escenario que la haga posible; es importante que el estudiante conozca si el programa al que se está vinculando le posibilita o hace viable lograr sus aspiraciones y si compagina con sus motivos. Hacer una buena caracterización de la población con la que se trabaja va más allá de los datos que indican el nombre, edad, género y situación socio-económica. Adentrarse en el terreno de las subjetividades hace posible, en buena medida, conocer e interpretar las motivaciones reales de los participantes, brindando elementos para diseñar y desarrollar programas “aterrizados”, que no incurran sin darse cuenta en engaños o promesas que no se pueden cumplir.

Las motivaciones (subjetivas) se complementan con las condiciones (objetivas) que permiten realizarlas. Este apartado hace relación a las condiciones y apoyos institucionales o condiciones objetivas que inciden en la retención escolar en ESCIN; se entiende como apoyos institucionales los elementos ofrecidos por el programa que son complementarios a los académicos tradicionales; en el caso específico de la EPJA y como sugiere Torres. R, (2009) estos apoyos institucionales deben plantearse teniendo en cuenta los múltiples roles sociales y económicos de los participantes.

El cuidado de los niños. “Estudio tranquila porque cuando no tengo quien me cuide a mis hijos los traigo y ellos aquí me los ayudan a cuidar y me los tratan bien y les dan un buen refrigerio. Mis niños están bien aquí”. Aproximadamente el 78% de los estudiantes de ESCIN pertenecen al género femenino. Especialmente para ellas, el poder traer a sus hijos consigo se convierte en el primer factor de retención identificado;

generalmente de lunes a viernes las madres no pueden estudiar porque están trabajando y en el sector no hay EPJA nocturna; los fines de semana, que no trabajan y que se llevan a cabo los programas de EPJA, no tienen con quien dejar a sus hijos pues las escuelas y jardines de infantes no funcionan.

El madresolterismo y embarazo temprano son causas frecuentes de deserción, especialmente en las jóvenes (Sarmiento, 2006), se suman a estas causas los múltiples roles que desempeñan muchas mujeres como madres, esposas, trabajadoras y ama de casas, (Torres. R, 2009) por mencionar los más frecuentes. El 19% de las mujeres en edades entre los 15 y 19 años ya ha sido madre o está embarazada según la Encuesta Nacional de Demografía y Salud adelantada por Profamilia en el 2010.

La gratuidad. Una estudiante señala que ingresó al programa y finalizó allí estudios porque “nosotros no pagábamos nada y además nos daban las guías”, y uno de los estudiante complementa diciendo “que nos dan los materiales sin tener que pagar un peso” haciendo alusión a las guías e insumos para la formación laboral, que identifican como un apoyo tanto estudiantes como docentes. El segundo aspecto es la gratuidad, tanto en matrícula y pensiones como en el suministro de materiales; en este aspecto coinciden estudiantes, docentes, directivos y egresados. Según estadísticas de la Encuesta Nacional de Demografía y Salud el 73% de los estudiantes que desertan en el último año de secundaria, son pobres (Profamilia, 2010).

El refrigerio. Patricia, una de las egresadas señala también entre los factores para permanecer en ESCIN que “un aporte muy chévere era el refrigerio, porque muchas veces uno se venía solo con lo del bus”; ella debía tomar transporte para llegar a la sede pues vivía en Cazuca pero no muy cerca. En un contexto deprimido y con una jornada educativa de 7 horas continuas, los refrigerios constituyen un apoyo importante

tanto para los estudiantes como para sus hijos. “Uno de los aciertos que tuvimos desde el principio en ESCIN fue darle refrigerio a los estudiantes y sus hijos: con hambre es muy difícil estudiar. Yo considero que muchos estudiantes asisten y no desertan porque tienen el refrigerio” esta consideración de Mireya Lozano, quien como funcionaria de la Secretaría de Educación de Soacha estuvo a cargo de hacer acompañamiento y seguimiento a ESCIN, resume claramente este tercer aspecto.

La facilidad de ingresar y retomar estudios. El cuarto aspecto hace relación a los requisitos de ingreso, que son fáciles de cumplir: fotocopia del documento de identidad, dos fotografías, aportar datos generales para la matrícula, suscribir el acta de compromiso y aportarlas certificaciones de estudios cursados con anterioridad. Este último requisito, que piden todos los programas de EPJA, es especialmente difícil de cumplir para las personas de la zona, pues entre ellas se encuentran las que vienen desplazadas por la violencia y no pueden retornar a sus lugares de origen porque corre peligro su integridad física.

“Una vecina me dijo que era bueno, que no había que pagar, que era solo los sábados y que no ponían tanto problema para entrar y que lo recibían a uno así hubiera dejado de estudiar hace años”, dice una estudiante; también quienes han dejado de estudiar por muchos años ya que, en la mayoría de los casos, esa información no se encontraba en bases de datos digitales y deben desplazarse en varias ocasiones a la escuela que estudiaron para obtener el certificado; si el establecimiento educativo se encuentra ubicado en otro municipio, les implicaría viajar en más de una ocasión y les acarrearía gastos que no pueden cubrir. ESCIN ha facilitado ese trámite con varias estrategias: dando un plazo prudencial para que los anexen o presentando una prueba de convalidación de conocimientos.

Las becas. “Nos dieron la oportunidad de cumplir el sueño de ir a la universidad”, dice una egresada; Un quinto elemento es que en ESCIN los estudiantes encuentran un camino que les posibilita ir desde la primaria hasta una carrera técnica profesional, que podría entenderse en el marco de la educación permanente. La FESSJ otorga becas a los egresados de ESCIN que quieran seguir una carrera técnica profesional en esa institución de educación superior. Varios de ellos son ya egresados de la FESSJ.

Las sinergias con otras entidades. “Hay otras instituciones que a veces iban. Nos daban conferencias sobre cómo tratar a los hijos, sobre cómo tratar a la familia” comenta una de las egresadas. Las alianzas que ha realizado la experiencia se han dado en torno a garantizar una mejor atención y condiciones de vida a los estudiantes y a la comunidad circunvecina; se desarrollan mediante jornadas y acciones continuadas, como programas de vacunación, de prevención y atención de desastres, formación laboral o trámites orientados a la población desplazada, entre otros. El estar vinculados a ESCIN, de cierta forma, le garantiza a los estudiantes poder acceder a una serie de apoyos que brindan otras instituciones sin tener que desplazarse hasta donde éstas se encuentran.

La póliza de accidentes. La salud de los estudiantes y de sus hijos, desde la perspectiva de la promoción y la prevención, ha sido una preocupación constante de ESCIN y en virtud de ello ganó un reconocimiento en el Segundo Concurso Iberoamericano de Buenas Prácticas en promoción de la Salud en el Ámbito Escolar.

Se han generado condiciones institucionales como la alianza con la Secretaría de Salud de Soacha y con una entidad aseguradora. “A partir del 2009 los niños tienen una póliza de accidente, que es lo único que pagan los padres y es muy económica. Lo hacemos por prevención y porque haya como asistirlos en caso de un accidente” dice

Daniel Cruz, coordinador de registro y control académicos. En los considerandos del concurso la Organización Panamericana de la Salud (2009) resalta la importancia de la prevención de la salud en el ámbito escolar, entre otras cosas porque permea la cultura institucional y comunitaria y evita la deserción escolar ocasionada por enfermedades frecuentes y pandemias.

La preparación para el ICFES. A los estudiantes se les prepara y familiariza para la presentación de las pruebas de estado, lo que ha traído como resultado que hayan obtenido buenos puntajes, en comparación con los de otros colegios de la zona, abriéndose una opción para que los estudiantes puedan ingresar a la educación superior. “Como preparación a los exámenes de estado se realizó un curso pre-ICFES el cual se llevó a cabo durante las mañanas de cinco domingos. También se hicieron talleres para que los estudiantes tuvieran elementos para autovalorarse, así como para que superaran el miedo que les generaba presentar el ICFES (FESSJ, 2006)” reza un apartado del informe de avance presentado por la FESSJ a la Secretaría de Educación.

Es una práctica común que las instituciones educativas estatales no inscriban a los estudiantes adultos en las pruebas de estado, para que no incidan en la clasificación de su institución; los resultados obtenidos por los adultos son generalmente menores que los resultados que obtienen los alumnos de la jornada diurna. El que Escuela Integral los prepare académica y psicológicamente para la prueba y los inscriba para presentarla se convierte en un aliciente para finalizar la educación media y en un incentivo para aquellos estudiantes que quieren ingresar a la educación superior.

El equipo pedagógico. “Contamos con varias bases de datos que nos han permitido disponer de información actualizada de nuestros estudiantes y hacer una buena caracterización de la población, tanto de los estudiantes como de los niños. La

caracterización nos ha ayudado para orientar el componente psicosocial y también la parte académica” es la valoración de la rectora. Freire (2004) en repetidas ocasiones advirtió sobre la importancia de conocer a los estudiantes y que esto implicaba no solo saber su nombre sino, sobre todo, estar al tanto e interpretar sus intereses y representaciones, así como sus problemas, para hacerlos parte del currículo.

El incremento de recursos económicos que llegó con la ampliación de cobertura permitió mejorar las condiciones operativas, administrativas y pedagógicas. Entre ellas el poder disponer de un equipo pedagógico y de información que permitiera conocer mejor a los estudiantes. “El Equipo Pedagógico se encargó de plasmar por escrito la metodología; examinar, reflexionar y reestructurar los aspectos académicos y psicosociales y curriculares; establecer el plan de formación docente y formarlos” manifiesta Guillermo Hoyos, rector FESSJ.

La Valoración de los Docentes por Parte de los Estudiantes

“Los docentes son muy excelentes”
Estudiante

En coincidencia con los hallazgos de Rumberger (2001) expuestos por Sarmiento (2006), la valoración que tengan los estudiantes sobre la calidad de los docentes que los acompañan en el proceso formativo es un factor de permanencia importante. En Escuela Integral los docentes están valorados por sus estudiantes como de excelente calidad; en este caso debido a la calidad humana y profesional que aportan a ESCIN. La frase que encabeza este apartado resume los sentimientos de valoración y aprecio que los estudiantes manifiestan por los docentes y que aducen a que los profesores “me ayudan mucho, aprendo mucho; explican muy bien, uno les puede entender y

enseñan desde el principio. También por las opciones que me brindan para superarme, la forma en que nos tratan y la dedicación que tienen con los estudiantes”.

Los egresados y los estudiantes, especialmente los que llevan más tiempo vinculados a la experiencia, manifestaron también reconocimiento y agradecimiento a la labor desarrollada por Luz Marina Velandia, la coordinadora de la sede; argumentan los estudiantes que es “una persona muy allegada a los alumnos. Ella nos entiende. Está muy consciente del cargo que tiene y de la responsabilidad tan grande que es lidiar y dirigir a los estudiantes”.

Los conocimientos previos y experiencia de los docentes, sumados a su compromiso social y a la formación que reciben en ESCIN, cimentan su buen desempeño personal y profesional, que se expresa principalmente en tres aspectos. El primero de ellos es que la metodología y didácticas utilizadas sean específicas para la EPJA y no una transposición de las utilizadas con niños. “Los profesores son muy comprensivos; inician con lo básico; le tienen mucha paciencia a uno” dice un estudiante mayor; por su parte una jovencita valora que “le dan a uno confianza para preguntar y lo animan a participar”; los docentes tienen en cuenta la heterogeneidad de sus estudiantes, “es una educación personalizada, de acuerdo a las capacidades de cada uno”, dicen y en ese sentido diseñan las clases de forma diferenciada para cada grupo; ya Cendales, Hincapié y Mariño (2009) habían advertido de la importancia de diseñar estrategias diferenciadas “puesto que en realidad los sujetos se encuentran ubicados en lugares (epistémicos) muy diversos” (p.5).

Los docentes valoran que como parte de la formación docente “hemos recibido estrategias y herramientas que nos han ayudado mucho para trabajar con los estudiantes, nos han servido para mejorar” y buscan que sus clases sean “dinámicas e

interesantes; se les hacen muchas actividades y trabajo práctico” y dicen que la relación tradicional del sujeto pedagógico en ESCIN ha cambiado, pues aquí “transmitimos el conocimiento como orientadores y mediadores” y se sienten bien en esa rol, nuevo para algunos. Los estudiantes encuentran una relación diferente con los docentes, que los tratan como adultos.

El segundo elemento es el conocimiento del contexto y de la población por parte de los docentes. Este no es un aspecto novedoso de ESCIN, desde años atrás Freire (2004) lo propuso como parte integrante del proceso educativo y Cendales (2009) recomienda la lectura y análisis del contexto como eje fundamental de la formación de docentes y educadores. Desde ESCIN la estrategia ha sido “capacitar todos los jueves a los docentes en nuestra metodología. Ellos ejercen una labor consagrada e invitan a sus estudiantes jóvenes y adultos a seguir adelante, a saber que valen mucho. Los profesores son arquitectos de hogares felices”. El que un docente trabaje en el sector facilita que conozca el contexto y la población, pero no garantiza que los involucre en el currículo; los docentes coinciden en que la formación recibida y el trabajar HPV “nos ha permitido ser consientes de situaciones del contexto que no advertíamos con los alumnos de entre semana”; esto ha posibilitado que establezcan una relación diferente con sus estudiantes a la que ellos estaban acostumbrados, más acorde al contexto y al grupo etario. Una formación docente pertinente se traduce en buen desempeño docente y en mejores relaciones con sus estudiantes (UNESCO, 2009). En ESCIN el contexto es un elemento incorporado a la formación docente y al currículo a la sombra; no es evidente en la estructura curricular académica o en las guías, pero sí en el componente curricular psicosocial.

Un tercer elemento es que los docentes se sienten valorados, queridos y respetados tanto por los estudiantes como por las directivas y, en una especie de círculo virtuoso, traducen esa sensación en desempeño profesional y personal Freire (2005). “Los mejores días del maestro los hemos pasado aquí; hemos recibido muchas manifestaciones de aprecio y de gratitud. Aquí valoran la labor de nosotros los docentes. Hasta nos hacen llorar de la emotividad”, dicen, estableciendo sin proponérselo un comparativo con sus sitios de trabajo y alumnos de entre semana. Y es que en la escuela regular habitualmente perciben que su labor no es comprendida ni valorada, especialmente por los alumnos jóvenes. Sentimientos similares experimentan los directivos docentes; la anterior directora sostiene que sus mejores cumpleaños han sido los que pasó en ESCIN “porque ese día los participantes me colmaban de detalles y demostraciones de cariño. Para mí no era una carga ese trabajo...yo iba con mucha alegría a trabajar los sábados. Era hacer algo diferente, sentía que estaba contribuyendo”.

Los directivos de la FESSJ se refieren a los docentes de Cazuca como “profesionales que hacen su trabajo con calidad y con amor. Son un excelente equipo” y han establecido como estímulos a su labor: el certificarles la participación en los programas de formación docente; el contratar una ruta que los traslade hasta y desde Cazuca; y el pagarles un poco por encima del valor que pagan otros programas de este tipo. Tratan de pagarles en las fechas establecidas, pero ha sido difícil pues, por los motivos ya expuestos, no cuentan con un flujo de caja constante.

Al finalizar este ejercicio, empezaba a manifestarse un fenómeno en el que sería interesante ahondar: las relaciones que se establecen entre los docentes y los jóvenes que, fueron sus alumnos entre semana y, retornan a las aulas en ESCIN. Una buena

parte de las deserciones, en los sectores en que se lleva a cabo el programa, obedecen a desmotivación, madre solterismo, bajas notas, engrosar filas de grupos armados al margen de la ley y tener que trabajar a temprana edad. Quizá sería interesante preguntarse si estudiantes y docentes abordan este reencuentro desde los imaginarios que tenían de cada uno o si lo enmarcan desde una nueva perspectiva. Consultando a algunos jóvenes estudiantes de ESCIN, provenientes de otras instituciones educativas, señalan en parte a los docentes como culpables de que ellos hubiesen abandonado el proceso educativo. Los docentes, por su parte, consideran que una buena parte de sus alumnos de entre semana que desertan, son los problemáticos o los que iban a la escuela a todo menos a estudiar; estos estereotipos están muy marcados. ¿Al reencontrarse alumnos y docentes, en el mismo escenario físico en el que habían entablado una relación, se mantendrán los estereotipos?, o ¿prevalecerán la dinámica de los grupos ya establecidos a los que se incorporan los jóvenes y las nuevas comprensiones de los docentes? Quizá encontrarán que cuando la interacción docente-estudiante se dio hace tres años o menos aún persista la última impresión que tenían de cada uno y desde ahí retomen la relación; y que si ha transcurrido un tiempo mayor las dos partes la aborden desde la perspectiva e intereses que los guía actualmente. Son interrogantes que el programa podría abordar, vinculados posiblemente a formar a los docentes en una perspectiva investigativa y de reflexión de su práctica pedagógica.

El Clima Institucional

“Estamos como en familia y podemos compartir muchas cosas”.
Estudiante

En el ámbito de la cotidianidad de la vida escolar el sentir y el actuar, las subjetividades y las prácticas, van de la mano, se inciden mutuamente, lo que hace difícil desligarlas. En concordancia con Sarmiento (2006) el clima escolar involucra al estudiante como individuo, a la comunidad educativa y la institucionalidad; a su vez estos actores inciden en la configuración del clima escolar, propio y único, que se vivencia en la institución educativa. Así las motivaciones de los estudiantes, los apoyos institucionales y la valoración de los docentes se entremezclan y ven involucrados en el cuarto factor de retención identificado: el clima escolar.

La OPS (2001, p.35) adopta las siguientes definiciones, formuladas por Mantilla (1993), para las HPV:

La capacidad de resolver problemas ayuda a los estudiantes a buscar soluciones constructivas a sus problemas. Esta habilidad puede reducir mucho la ansiedad.

La capacidad de comunicarse con eficacia ayuda a los estudiantes a comunicar a los otros, verbalmente o de otra forma, sus sentimientos, necesidades e ideas.

La capacidad de establecer y mantener relaciones interpersonales ayuda a los estudiantes a interactuar de modo positivo con las personas con quienes se encuentran a diario, especialmente con los familiares.

El autoconocimiento es la capacidad que tienen los estudiantes de saber quiénes son, qué quieren o no quieren y qué les complace o disgusta. También les ayuda a reconocer las situaciones estresantes.

La capacidad de experimentar empatía es la habilidad de una persona para imaginar cómo es la vida de otra persona en una situación muy diferente de la primera. Ayuda a los estudiantes a entender y aceptar la diversidad y mejora las relaciones interpersonales.

La capacidad de controlar las emociones permite que los estudiantes reconozcan sus emociones y la forma en que influyen en su comportamiento. Es de particular importancia aprender a manejar las emociones difíciles como la violencia y la ira, que pueden tener consecuencias desfavorables para la salud.

Se listaron y toman como referente solamente las HPV que se abordan en ESCIN relacionadas con el clima escolar y que se evidencian en los testimonios que se encuentran en este apartado.

Los aspectos que caracterizan el clima escolar en ESCIN y que lo llevan a ser un factor de retención escolar son, entre otros, el componente psicosocial, la presión social de grupo que ejercen los estudiantes antiguos sobre los nuevos y el currículo oculto intencionado desde el componente psicosocial, que reflejan en un ambiente de conciliación, el buen trato, el respeto, el diálogo y el reconocimiento y la valoración del otro y la no discriminación ni estigmatización.

La institución se convierte en un espacio donde los estudiantes dejan de lado las problemáticas del contexto, en una zona neutral. “Ellos llegan a convivir en un mismo espacio, la institución educativa y allí se reconocen los diferentes actores del conflicto porque se han visto en otros campos. Sin embargo ESCIN es un territorio de paz” expresan directivos y docentes, quienes consideran que esto se debe a que la metodología busca ante todo formar ciudadanos.

Una de las HPV es la capacidad de establecer y mantener relaciones interpersonales “los que estamos desde noveno terminamos todos y tenemos los teléfonos de todos y nos reuníamos y nos seguimos hablando” dice Patricia, una egresada. Esta habilidad facilita la interacción positiva entre las personas y grupos que confluyen tanto a nivel escolar como familiar (OPS, 2001)

Adicionan que “cuando se incorporan nuevos estudiantes los antiguos no permiten que otros lleguen a dañar el clima que ellos han creado y van formando una familia”. En concordancia un estudiante “nuevo” dice que “lo más importante que he vivido aquí es que me estoy preparando a nivel social; aprendo de los maestros a compartir y me integro más con los compañeros del colegio” y una egresada que no vivía en el sector sostiene que “Antes de ir a estudiar en ESCIN a mi Cazuca me producía miedo por la violencia” y aclara que “a nosotros siempre nos respetaron; supe que hubo algunos inconvenientes con los profesores del día, que les hicieron daño; con los de la San José nunca se metieron, nunca hubo inconveniente”. Docentes y directivos docentes que laboran entre semana en la institución educativa donde se lleva a cabo ESCIN han sido objeto de amenazas contra su integridad física que les ha llevado a ser trasladados.

Los estudiantes se sienten seguros, valorados, tratados con respeto y amabilidad por sus compañeros y docentes, lo que les posibilita establecer vínculos. Auspiciar estas actitudes y sentires desde el currículo, desde la perspectiva de HPV trae como resultado menores tasas de deserción, clima institucional armónico y mayor rendimiento académico (OPS, 2001)

Expresiones como la que titula este acápite o “me gusta el buen trato que hay aquí, estudiar un sábado es maravilloso” o “aquí se comparte con los demás y no hay

problemas con nadie” o “los que estamos desde noveno terminamos todos y tenemos los teléfonos de todos y nos reunimos y nos seguimos hablando” son comunes.

En un ambiente heterogéneo la convivencia armónica, que incluye el respeto a la diferencia, es auspiciada a través de HPV “parte del parámetro que tenía la San José es que se respetaba la opinión de cada uno. No todos tenemos que pensar cosas iguales y cada uno se tenía en cuenta” sostiene una egresada. En un ambiente surcado por la violencia el ejemplo se constituye en fuente de aprendizaje.

Los docentes median regularmente en las situaciones conflictivas que se presentan. El diálogo es la principal estrategia para solucionar los conflictos que son abordados y resueltos por el colectivo o, según lo amerite la situación, son tratados entre las partes involucradas buscando conciliar y soluciones de común acuerdo. En ambos casos se busca “la comprensión, la colaboración, se hace una reflexión crítica de porque se generó la situación de conflicto y se genera un compromiso de cambio” agrega un docente. Los maestros encuentran un ambiente de trabajo ameno, les gusta trabajar en ESCIN y aducen este buen ambiente a habilidades para la vida. “Tenemos un muy buen ambiente de convivencia tanto entre nosotros como entre maestros y estudiantes; es un espacio de trabajo agradable y ameno” dice una docente.

La Metodología

La metodología, la ser específica para la EPJA, tiene en cuenta las condiciones de los estudiantes, como que los horarios de clase posibiliten estudiar y trabajar y tiene en cuenta también las tareas o trabajos en casa que son acordes a los tiempos que

pueden dedicar los participantes al estudio y a cumplir con las obligaciones académicas.

“Ya tengo mucha edad (18 años) para estudiar en un colegio normal¹³. Cuando entré aquí a sexto (ciclo IV) tenía 16 y no me recibían en colegio distrital ni privado”. Esta apreciación de un joven estudiante se complementa con la de una egresada, quien dice que se sintió bien estudiando en ESCIN porque a ella le “daba pena¹⁴ estudiar con jóvenes” y en el programa, además de jóvenes, había estudiantes de su edad e incluso mayores; cuenta que desertó de otro programa educativo porque allí todos eran mucho más jóvenes que ella. El sexto factor que incide en la retención, relacionado con los apoyos institucionales, es que el programa está orientado específicamente para adultos y jóvenes en extraedad.

Las guías son otro aspecto metodológico que involucra y tiene en cuenta el contexto y las condiciones de los estudiantes, que en su mayoría carecen de libros de texto y las condiciones económicas de los habitantes de la zona les hacen imposible invertir en materiales educativos. La flexibilidad curricular posibilita incorporar nuevas temáticas y aspectos o dejar de lado otras, adaptándose en función de la lectura de la realidad. A comienzos del 2005 “desertaron varias mujeres porque los maridos las golpeaban y amenazaron con matarlas; se fueron para salvar sus vidas. No alcanzamos a hacer nada para ayudarlas, pero eso nos permitió abordar esa problemática desde lo psicosocial”. La vida cotidiana puede entrar en la escuela como parte de los materiales didácticos, como momentos pedagógicos y como parte del currículo no de una manera

¹³ La expresión normal hace referencia a los programas de educación básica y media orientados a niños y jóvenes que se realizan de lunes a viernes en horario diurno; no a las escuelas normales que forman maestros ni a la EPJA.

¹⁴ Se sentía avergonzada.

artificiosa sino como un mecanismo para establecer una relación dialéctica escuela comunidad que permita incidirse mutuamente (Cendales, 2009).

Los componentes de la metodología facilitan un proceso formativo integral y atienden la realidad de los estudiantes que acuden a EPJA, favoreciendo la retención. “Construimos un proyecto que consistía en unir la educación de adultos del Colegio Triángulo, con la formación para el trabajo, aspectos psicosociales, cuidado de los niños y complemento nutricional” dice Guillermo Hoyos, rector de la FESJJ. La integración de los componentes interpreta también las necesidades formativas de los estudiantes. “Yo aprendí también belleza” dice una joven que está próxima a graduarse de bachiller y que trabaja en su casa aplicando lo aprendido en la formación laboral. Es atractivo para los estudiantes poder adquirir conocimientos laborales que estén refrendados por una certificación, lo que les brinda mayores opciones de trabajo.

Causas que Inciden en la Deserción

Si bien el análisis se centra en la retención, en el transcurso de la investigación se encontraron aspectos que inciden en la deserción y que se abordan aquí de manera somera. Se identificó que, los pocos estudiantes que se retiran, son principalmente los de reciente ingreso a ESCIN. La principal causa es que se vinculan laboralmente en actividades que involucran el día sábado (especialmente trabajos de fin de semana) por lo que no pueden seguir estudiando; se ha observado que buena parte de estas personas retornan a ESCIN cuando cambian de trabajo o cuando los empleadores les otorgan permiso sabatino.

La segunda causa de abandono escolar identificada se debe al cambio en el lugar de residencia y se da, especialmente, con personas en situación de desplazamiento que aún no tienen un sitio de vivienda estable.

En tercer lugar, y en una proporción mucho menor a los retiros originados por las dos causas anteriores, los estudiantes manifiestan que abandonan el proceso educativo porque no tienen interés en seguir estudiando, argumentan que la jornada de estudio les parece extenuante, el nivel de exigencia muy alto y que se matricularon por iniciativa de sus padres y no por interés propio; este grupo está principalmente conformado por jóvenes en edades comprendidas entre los 15 y 18 años.

Estas tres son las causas identificadas como regulares. Se encuentran otros motivos de abandono que son casos menos frecuentes como el de madres gestantes que se retiran cuando dan a luz y, generalmente, retornan transcurridos unos meses del nacimiento de su bebé. También se dio que un grupo de estudiantes nuevos se retiraron al poco tiempo de haber iniciado el periodo escolar, ante los fuertes rumores de que la Alcaldía no apoyaría ese año el programa y no podrían concluir el año lectivo. Cuando un estudiante se retira y no informa la causa, desde el programa se comunican con él para indagarla.

Tabla 4

Porcentajes de Retención en Escuela Integral

AÑO	ESTUDIANTES QUE INICIAN EL PERIODO ESCOLAR	ESTUDIANTES QUE FINALIZAN EL PERIODO ESCOLAR	% RETENCIÓN
2005	246	183	74%
2006	246	211	86%
2007	248	223	90%
2008	480	437	91%
2009	637	581	91%
2010	704	658	93%

Nota. Los datos de la tabla se tomaron de información suministrada por la oficina de registro y control de Escuela Integral y de los informes presentados a la Secretaría de Educación de Soacha.

En el 2004 en Cazuca la retención era del 57%, según el Plan de Ordenamiento Territorial de Soacha 2004-2008. El interés de Escuela Integral por identificar y comprender a que obedecía tener unos porcentajes de retención mayores a los del promedio de la zona, fue una de las razones que originó esta sistematización.

Capítulo V. El Sentido de Pertenencia

Aunque usemos elementos ya utilizados: conceptos, esquemas analíticos, instrumentos; el proceso de sistematización al no ser entendido como costumbre o rutina, sino como construcción y generación, recrea, reinforma y reorganiza los elementos que lo componen, facilitando el desarrollo de nuevos sentidos y la elaboración de textos sobre lo social
(Ghiso, 2004)

El sentido de pertenencia no puede ser impuesto; tampoco se da como resultado del paso del tiempo; es una construcción subjetiva de vínculos entre el estudiantado y la institución educativa. Un estudiante puede cursar varios años en un establecimiento educativo sin que se sienta parte del mismo; posiblemente, en el caso de la EPJA, el alumno no desertará del programa educativo porque es un medio que le facilita lograr sus motivaciones. Si bien el permanecer en el programa educativo no genera per se que el estudiante se sienta vinculado al mismo, desde fuentes como Maestas, Vaquera y Muñoz Zehr (2007) y las pruebas Pisa 2003, se señala que el sentido de pertenencia es un factor importante de retención escolar.

En el marco de este ejercicio de sistematización ameritaba estar precisado en los objetivos de la investigación y abordado como un núcleo temático en un capítulo aparte, debido a que profundizar, identificar y reflexionar los factores y elementos que generan sentido de pertenencia en sus estudiantes es otro de los intereses institucionales que originaron esta investigación. La identificación de los factores sería incompleta sino se abordaran también las expresiones del sentido de pertenencia, de los estudiantes para con el programa. Este interés obedece a que, justamente, las expresiones de pertenencia para con el programa han sido un factor importante para que la experiencia haya permanecido en la zona, se haya mantenido el interés en su continuidad por parte de la FESSJ y la Secretaría de Educación y haya ampliado su cobertura.

Tabla 5

Aspectos que Favorecen el Sentido de Pertenencia y Expresiones que dan Cuenta del Mismo

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN A PARTIR DE LOS PERIODOS TRABAJADOS EN LA RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA		
SUBCATEGORÍA	ASPECTO	TESTIMONIO
APOYO AL PROGRAMA	Difusión y valoración	De la historia de este programa conozco que mucha gente ha estudiado aquí y que los amigos míos que estudiaron aquí me decían que entrara que era bueno y que es un programa para ayudar a las personas de pocos recursos. Daniel Álvarez, estudiante ciclo IV
	Protección al programa y sus funcionarios	"Cuando llegamos a Altos de Cazuca las condiciones de seguridad de la zona eran muy difíciles pues coexistían todos los actores armados; nosotros siempre tuvimos buena comunicación con el contexto a través de los estudiantes; es decir a través de ellos sabían en qué consistía lo que estábamos haciendo y quiénes éramos. La gente nos protegía, nos recibía y nos proporcionaba seguridad." Claudia Cortés
	Acciones de respaldo	"Incluso en el segundo año cuando pensaban que no se iba a continuar el programa hicieron paro, se tomaron la Alcaldía". Luz Marina Velandia
	Mantenimientos locativos	"Hacíamos recolectas y arreglábamos los baños para que no dijeran que éramos los de los sábados los que los dañábamos"
PARTICIPACIÓN	En actividades extracurriculares	"Yo participé en obras de teatro con mis compañeros, en bailes, en izadas de bandera, bailé con mi hija (que estudia en ESCIN). Para uno de adulto se le facilita hacer esas cosas y nos salía espontáneo". Flor
	En actividades comunitarias	"Soy monitor. Disfruté mucho compartir un desayuno con los profesores y participar en las actividades de esparcimiento. También en una comilona para recoger fondos para la despedida de los graduandos" José Quiñones, estudiante
	En actividades de reconocimiento	"para mí los momentos más importantes son cuando izamos bandera. Participo en las izadas de bandera y en las graduaciones" estudiante
	En elecciones	"Participo en la elección del personero y del representante de mi salón, también en elegir a los que izan bandera", Marta, estudiante
LA INSTITUCIONALIDAD	El respaldo institucional de la FESSJ	"Un problema que ha sido serio es que nosotros hemos tenido que solventar el proyecto por más de seis meses mientras aporta los recursos la Secretaría de Educación". Guillermo Hoyos
	La estructura organizativa de colegio	"Desde el principio nos organizamos como un colegio con rectora, coordinadores, gobierno escolar, representante de los estudiantes, etc. Los estudiantes dicen que este si es un colegio serio no como los otros programas de adultos en los que solo hay un profesor" Luz Marina Velandia
	Seriedad y trayectoria de la FESSJ	"Al principio eran personas escépticas... "esto tan bueno no dan tanto" y ver que les cumplimos, desde que llegábamos a las horas adecuadas, que dictábamos nuestras clases, que teníamos los materiales. Todas las actuaciones las hacíamos de cara a la comunidad. No los engañamos ni les propusimos nada que no pudiéramos cumplir" Claudia Cortez
	La continuidad del programa	"A pesar de las dificultades que hayamos tenido por que la Alcaldía no renueva el contrato a los estudiantes siempre les hemos cumplido. El programa siempre lo mantenemos y lo sacamos adelante" Olga Arboleda

ACTITUDES Y COMPORTAMIENTOS	Cuidado de la sede	"Al principio esto quedaba vuelto nada, como si fuera responsabilidad de la profesora. Ahora dejan el salón organizadito y el colegio ordenadito". Sandra Fajardo
	Cuidado personal	"Al principio venían con un aspecto personal descuidado y traían los trabajos en hojas sin carpetas o en carpetas manchadas. Se ha visto la transformación en su arreglo personal y en que los trabajos los traen ahora ordenaditos; les da pena entregar un trabajo mal presentado" profesora
	En las relaciones personales	"Había mamás supremamente agresivas y ahora son más cultas y tienen conciencia de que los problemas no se arreglan a golpes. Había también papás bastante complicados". Flor, egresada.
	En la actitud ante las problemáticas	"A veces caminábamos porque no teníamos para el pasaje, ahí veces no teníamos para el almuerzo, sin onces pero siempre estábamos allá todos los sábados", egresada
	En la comunicación	"estudiar aquí me ha servido muchísimo para poderme saber expresar hacia otras personas con diálogo y respeto", estudiante
	Arraigo con el programa	"Yo les digo a mis compañeros de universidad que soy egresada de allá. Para mí es un orgullo haber estudiado con ellos y seguir estudiando con ellos. Eso nunca va a cambiar", egresada.
	En la socialización	"..los que estamos desde noveno terminamos todos y tenemos los teléfonos de todos y nos reuníamos y nos seguimos hablando" Patricia
	Expresar el sentir	"Hablo bien del programa. Comento a los demás lo importante y feliz que me siento aquí y que es un programa único", estudiante
	En la vida en comunidad	"La gente que está en el programa ha cambiado mucho, se nota el cambio...aprendí que para todo existe solución y que todo se arregla hablando y mis modales han mejorado", estudiante
METODOLOGIA	Acta de compromiso	"Me comprometo con mi crecimiento afectivo e intelectual, con mis hijos, con mi familia y con mi comunidad" Acta de Compromiso.
	Componente psicosocial	"Desde la bienvenida del primer día de clase, y durante todo el año, se hace sentir a nuestros estudiantes más que importantes; parte del equipo de construcción y seguimiento de Escuela Integral; significativos e integrantes de la cultura educativa" FESSJ, informe final 2006

Como factor importante en la retención, indagando en historia la se encontró que muchos de factores que inciden en la retención, como el componente psicosocial o la metodología, han incidido también en la pertenencia, por lo que aquí pueden encontrarse aspectos que resulten redundantes o con una división arbitraria. Se enuncian adicionalmente algunos factores a los ya señalados.

En este capítulo se abordan los factores que lo generan así como expresiones del sentido de pertenencia identificados: la metodología, la institucionalidad, la participación, el apoyo al programa y las actitudes y comportamientos de los estudiantes; considerando con Sunkel (2008) al sentido de pertenencia como “una dimensión subjetiva de la cohesión social” (p. 185) y a los juicios de valor y apreciaciones, manifestaciones en las que se puede interpretar si un individuo se siente parte de una institución o vinculado a ella.

Estos tres factores o subcategorías, participación en actividades intra y extraescolares de la IE; las actitudes y comportamientos que exhiben los estudiantes y las manifestaciones de apoyo al programa educativo al que están vinculados, son sugeridas también por Pisa como manifestaciones del sentido de pertenencia a la institución de los estudiantes.

Como en el capítulo anterior, cada uno de los apartados está titulado con expresiones de los estudiantes.

La estructura organizativa con representante de los estudiantes, representante de curso, rectora, coordinadores, oficina donde solicitar certificaciones, canales de comunicación establecidos, códigos de conducta, etc., generan una cultura escolar en la que los participantes se sienten respaldados por una institución, asocian la estructura organizativa con una propuesta seria y con el imaginario de cómo funcionan un colegio.

En ese contexto izar bandera es un reconocimiento importante, así como el ser representante de curso o personero estudiantil. Estos elementos de la cultura escolar generan así mismo apropiación

La Participación

“Me gusta mucho participar”
Estudiante.

La participación está en relación directa con la práctica educativa, sostenía Freire (1994) y se da en diferentes niveles (Sánchez, 2000). Con relación a los estudiantes de ESCIN, básicamente, pueden encontrarse dos niveles de participación el escolar y el extraescolar. A nivel escolar los estudiantes intervienen activamente en las clases, integran grupos de estudio, preguntan en clase y traen interrogantes sobre las guías y se sienten orgullosos al obtener buenas notas.

Especialmente se vuelcan a participar en el extraescolar. En este nivel se realizan actividades y celebraciones, de las que participan activamente estudiantes y docentes, que buscan integrar a la comunidad educativa y resaltar aspectos específicos como el día de la mujer, del maestro o de los niños, entre otros. También en este nivel se dan otros espacios de participación que buscan exaltar a los estudiantes como las izadas de bandera y los grados de bachiller. Así mismo actividades que se irradian y en las que se involucra a la comunidad del sector como jornadas de peluquería o de vacunación.

Los estudiantes se sienten muy bien teniendo la opción de elegir y ser elegidos libremente; quizá esto se deba a que no es la práctica más común en el sector, donde se ha dado que grupos armados ilegales imponen toques de queda y políticos

inescrupulosos cambian votos por tejas de zinc o bultos de cemento. Los estudiantes eligen a sus representantes de curso, al personero estudiantil, a quienes recibirán menciones de honor al finalizar el año académico y a sus compañeros que izarán bandera. “Soy monitor. También participo tomando decisiones. Disfruté mucho compartir un desayuno con los profesores y participar en las actividades de esparcimiento. También en una comilona para recoger fondos para la despedida de los graduandos”, dice José Quiñones, un hombre de 43 años, que lleva 3 estudiando en ESCIN.

Los dos espacios de participación de mayor relevancia para los estudiantes son las izadas de bandera y los grados de bachiller. La izada de bandera es un evento en el cual cada curso hace una presentación que muestra diferentes talentos. El organizar el evento de izada de bandera, corresponde en cada ocasión a un ciclo diferente; los representantes de los cursos que están en ese ciclo se reúnen y con el apoyo de sus compañeros se encargan de la programación. Los estudiantes definen la representación artística o cultural con la cual participará su curso y quienes la llevarán a cabo; entre todos los estudiantes aportan todos los elementos necesarios para realizarla (como utilería y vestuario). Un estudiante dice: “para mí los momentos más importantes son cuando izamos bandera. Participo en las izadas de bandera y en las graduaciones y una egresada recuerda que “nos otorgan la banderita por excelencia o por compañerismo; en el salón elegíamos quien izaba la bandera. Uno ahí aportaba porque de cada izada se encargaba un ciclo y organizaba eventos culturales”. Izan bandera los estudiantes que se destacan por su excelencia académica o comportamiento social destacado (brindar apoyo a otros compañeros, cambiar la forma de resolver los conflictos, etc.). La izada de bandera era una práctica común en las

escuelas colombianas, hasta hace algunos años, para destacar a los estudiantes. En el imaginario colectivo de los participantes izar bandera es un honor porque es una expresión de reconocimiento y valoración por parte de la comunidad académica. En el sector escasean las manifestaciones de reconocimiento a sus habitantes; los de Cazuca son los estudiantes de Soacha que generalmente obtienen menores puntajes en las pruebas de estado; no se encuentran deportistas o equipos deportivos destacados a nivel municipal. Puede decirse que, por el contrario, son estigmatizados; los estudiantes relatan que en las solicitudes de empleo escriban que su lugar de residencia está ubicado en otra comuna pues han sufrido rechazos al decir su lugar real de residencia.

“Lo más significativo son los grados; son un acontecimiento para el que todos se preparan y del que todos participan. Es un momento muy emotivo que nos conmueve a todos” dice una docente. Desde la graduación de los primeros bachilleres se convirtió en tradición que los grados son un acontecimiento solemne que se celebra en el centro de Soacha y al que acuden como invitados representantes de las autoridades municipales, de la Secretaría de Educación, de los aliados, directivos de la FESJJ y de ESCIN y, por supuesto, los graduandos y sus familiares; todos van ataviados con sus mejores galas. A la ceremonia de graduación solo asisten los estudiantes que se gradúan, pero todos se sienten partícipes; en el segundo semestre realizan diferentes actividades para apoyar a los graduandos; es tradición también que los estudiantes de belleza se encargan del maquillaje y peinado de graduandos, docentes y directivos docentes, el día de la graduación. Para los que aún no se gradúan es una forma de celebrar con sus compañeros la materialización de un sueño, así como el ver que los suyos son tangibles. Graduarse evidencia la culminación de un ciclo. Es para

graduandos y estudiantes muy significativo el carácter de los invitados que acuden a la ceremonia de graduación, lo que le da mayor realce, pues no es una práctica común.

Tanto docentes como directivos evidencian en la participación activa de los estudiantes su apropiación con el programa y a su vez los estudiantes se sienten vinculados al mismo porque sienten que su participación incide en la vida escolar. En un periodo reciente, relata un directivo, “no pudimos darles refrigerio ni cuidar los niños porque la alcaldía no había hecho los aportes. Pidieron que les explicaran porque se deba esta situación y dimos las explicaciones. Manifestaron su apoyo llamando y yendo a la Secretaría de Educación” Desde el programa se impulsan con mayor énfasis las actividades participativas que involucran a la comunidad educativa, del orden académico y convivencial (izada de bandera, grados, día del maestro, día del amor y amistad, día de la madre, etc.) que las de interacción con el entorno como las jornadas de peluquería o de salud, de las que pueden participar estudiantes y vecinos.

Actividades como los grados y la izada de bandera no se limitan al momento en que cada uno de estos eventos tiene lugar; estos dos rituales traen consigo un proceso de participación que involucra diferentes niveles y momentos participación asociados a la toma de decisiones y a la ejecución (Sánchez, 2000)

Cambios Actitudinales y Comportamentales

“He cambiado la forma de ser, hablar y pensar”
Estudiante

El sentirse parte del programa educativo también se evidencia en los comportamientos y actitudes que muestran los estudiantes. Adicionalmente, o en conjunción con las transformaciones cognitivas fomentadas desde la IE, se dan en los

estudiantes una serie de actitudes y comportamientos que evidencian su compromiso, apropiación y sentido de pertenencia con el programa educativo. En la medida en que los estudiantes se sienten parte del programa van cambiando sus comportamientos y actitudes hacia el mismo y hacia sus compañeros; estos cambios son notorios tanto para ellos como para los docentes, directivos docentes y la comunidad aledaña.

Expresar el Sentir.

Uno de los ítems de las pruebas Pisa 2003 para medir el sentido de pertenencia de los estudiantes con la institución educativa hace relación a preguntarles ¿cómo se sienten cuándo están en la institución educativa? Para Pisa los sentimientos que se expresen en torno al programa educativo a la permanencia en sus instalaciones son manifestaciones que deben ser tenidas en cuenta pues evidencian si es estudiante se siente integrado o excluido, triste o feliz. (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2005) Una estudiante de ESCIN expresa sus sentimientos en los siguientes términos: “Hablo bien de la institución. Comento a los demás lo importante y feliz que me siento aquí y que es un programa único”.

La Comunicación.

Los estudiantes evidencian cambios en sus comportamientos y actitudes y en los de sus compañeros, especialmente en aspectos de convivencia como la tolerancia y el respeto. Una mujer de 24 años que cursa octavo grado y con dos años de vinculación a ESCIN, dice que estudiar allí "me ha servido muchísimo para poderme saber expresar hacia otras personas con diálogo y respeto" y su compañero de curso, un joven de 17 años que lleva igualmente dos años en el programa dice que “aprendí que para todo

existe solución y que todo se arregla hablando y mis modales han mejorado” y agrega “La gente que está en el programa ha cambiado mucho, se nota el cambio”.

La Actitud Hacia las Problemáticas.

“A veces caminábamos porque no teníamos para el pasaje, ahí veces no teníamos para el almuerzo, sin onces pero siempre estábamos allá todos los sábados” comenta una egresada. Ante problemáticas como la falta de agua, o de refrigerios, o de seguridad, o de elementos para las presentaciones como mesas o manteles o floreros los estudiantes han tenido una actitud solidaria con la experiencia, buscando aportar a la solución de los mismos desde sus condiciones. Esta solidaridad se da también por parte de la comunidad vecina que presta sus baños, comparte el agua y presta elementos.

El Cuidado Personal y de la Institución Educativa.

Al iniciar el programa, relata una docente, los estudiantes descuidaban su presentación personal “y traían los trabajos en hojas, sin carpetas o en carpetas manchadas. Se ha visto la transformación en su arreglo personal y en que los trabajos los traen ahora ordenaditos; les da pena entregar un trabajo mal presentado” y adiciona que “al principio esto quedaba vuelto nada, como si fuera responsabilidad de la profesora. Ahora dejan el salón organizadito y el colegio ordenadito”. Los docentes y directivos evidencian transformaciones en actitudes y comportamientos relacionados con la presentación personal; el cuidado personal, de los otros y de las instalaciones; y en la convivencia.

La Vida en Comunidad.

Una educación contextualizada es aquella que obra transformaciones en el contexto (Freire, 2004). Los cambios que se han dado y vienen dándose en algunas actitudes y comportamientos de los estudiantes han permeado también el ambiente del hogar y de la comunidad, es decir se dan más allá de las paredes de la institución educativa. Se resaltan aspectos como el trato de los padres para con sus hijos y entre conyugues. Sin que haya un estudio al respecto la percepción, basada en los testimonios de los niños y especialmente de las mujeres participantes en el programa, es que ha disminuido la violencia intrafamiliar y la forma de resolver los conflictos con los vecinos. De cierta manera los estudiantes y egresados de ESCIN son una suerte de ciudadanos elite, reconocidos en el sector porque adoptan actitudes y comportamientos diferentes a los usuales o como dice una vecina del sector “porque son más cultos”; este fenómeno evidencia también el sentido de pertenencia de los estudiantes que se comportan así de manera consciente para “no hacer quedar mal el colegio porque esta institución da ejemplo a las otras comunidades” como dice uno de ellos y, quizá, de manera inconsciente tratan de emular a sus docentes dando buen ejemplo.

Apoyo al Programa

“Hablo bien de la institución”
Estudiante

Otro factor identificado como asociado a que los estudiantes se sienten parte integral de ESCIN y a que han establecidos vínculos con el programa, son las manifestaciones de apoyo al mismo; estas incluyen difundirlo ponderándolo muy bien, acciones de hecho y en derecho y apoyo logístico.

Se ha constituido una suerte de apoyo mutuo, en los términos de reciprocidad enunciados por Pizzo en 1987 (citado por Gracia, 1997) que se resume en lo expresado por un egresado al decir que “el proyecto nos aportaba a nosotros y pues la idea era nosotros también aportar al proyecto”. Al apoyar el programa se apoyan a sí mismos pues ellos integran ESCIN.

Los egresados, estudiantes nuevos y antiguos muestran sentirse parte integrante del programa, lo referencian muy bien y se han pronunciado de diferentes formas para apoyarlo; expresan agradecimiento con docentes, directivos y con la institución que lo impulsa y se sienten orgullosos de estudiar o haber finalizado estudios en ESCIN. “Gracias por el proyecto y por la oportunidad que nos brindaron” dice un egresado y un estudiante considera que “este programa es importante porque le brinda a la comunidad la oportunidad de seguir estudiando”

Varios egresados no han roto el vínculo con ESCIN, manteniéndose en contacto e informados de lo que sucede con el programa a través de vecinos o familiares que estudian allí. Las demostraciones de apoyo han evolucionado, pasando de paros y tomas, a cartas, solicitudes escritas y diálogo directo. Estas manifestaciones se han dado cuando han visto que por alguna circunstancia el programa no continuará. Los estudiantes cuidan y protegen al personal vinculado a ESCIN y a la institución en la que se lleva a cabo el programa; a pesar del entorno nunca han sufrido ningún acto violento o delincuencia

“Yo empecé a hablar con otras personas del barrio que no estudiaban y les conté del programa y todavía están ahí muchos del barrio estudiando”; este testimonio encierra un sentimiento común en estudiantes y egresados: compartir con otras personas lo que ellos identifican como una oportunidad. Referencian el programa a

familiares, amigos, conocidos y vecinos, por lo que es común encontrar estudiando en ESCIN a varios miembros de una misma familia. "El programa tiene un gran reconocimiento en el sector y esa es una de las razones por las cuales se inscribe tanta gente" dice uno de los docentes".

Los estudiantes apoyan y participan en el mantenimiento de la infraestructura locativa. Realizan actividades para recolectar fondos como bazares o dar cada uno un aporte económico; los fondos que se reúnen son complementados por la FESSJ, y por la institución educativa en la que se desarrolla el programa, y con ellos se compran implementos como pintura y brochas. "ellos mismos lo pintan; se hacen grupos de pintura" dice un directivo. Hacen también jornadas de arreglo de pupitres y de mantenimiento de los computadores.

Cuando son visitados por personas o instituciones, las directivas del programa han optado porque los visitantes interactúen de forma libre con los estudiantes, dado que "tienen tanto empoderamiento del programa que ellos mismos son los que hablan del proyecto, los que lo dan a conocer." La mejor carta de presentación de ESCIN son los estudiantes. Quienes se acercan al programa en Cazuca, se muestran gratamente impresionados al intercambiar con los participantes y escuchar de viva voz las opiniones que expresan del mismo.

Los testimonios de los participantes dejan entrever que se dan las tres funciones de apoyo social identificadas por Gracia (1997). El apoyo emocional con las expresiones de valoración de docentes, de directivos, del programa así como los agradecimientos constantes. El apoyo instrumental a través del préstamo de elementos, arreglo de pupitres, etc. Y, finalmente el apoyo informacional al difundir el programa ante sus vecinos, amigos, familiares y otras entidades.

Factores que Inciden en la Retención

Como se dijo al inicio de este capítulo, al ser el sentido pertenencia, un factor de retención, hay una confluencia con los factores ya identificados. Algunos factores específicos que favorecen el sentido de pertenencia son principalmente del orden metodológico y los demás están relacionados con la institucionalidad.

Desde la metodología pueden señalarse al componente psicosocial, especialmente a las intencionalidades que orienta en las prácticas y rituales que se dan al interior de la cultura institucional. “Desde la bienvenida del primer día de clase, y durante todo el año, se hace sentir a nuestros estudiantes más que importantes; parte del equipo de construcción y seguimiento de Escuela Integral; significativos e integrantes de la cultura educativa” (p.3) reza el informe final del 2006 presentado por la FESSJ a la Secretaría de Educación de Soacha.

Otro factor que se orienta desde la metodología es el Acta de Compromiso que suscriben los alumnos como requisito para vincularse a Escuela Integral, cuyo contenido ya se trajo a colación en este documento. Es un documento que liga por escrito al estudiante y que señala una intencionalidad manifiesta, escrita y visible de generar sentido de pertenencia.

Otro factor es el ejemplo que reciben de profesores y compañeros y que resume un estudiante en que “a uno como lo traten, trata”; los estudiantes ven a sus docentes y compañeros empoderados del programa y en ellos va sucediendo lo mismo.

Los docentes manifiestan que ven a la mayoría de los estudiantes apropiados del programa y lo aducen a que la metodología es pertinente, flexible y al componente psicosocial; “ellos sienten que llegan a su “casita de oro” donde nadie los puede tocar, a un refugio de sus problemas, de sus vivencias, donde tienen una provisión a sus

necesidades, a un lugar muy cálido” dice una psicóloga que estuvo vinculada a ESCIN, refiriéndose a como perciben los estudiantes el programa.

A los docentes la formación en HPV les ha dado elementos adicionales para relacionarse de mejor forma con sus estudiantes así como para saber abordar las diferentes problemáticas que les llegan del entorno; esta formación se traduce ante los estudiantes en trato amable y respetuoso y en docentes preocupados por el bienestar de sus estudiantes; además de incidir en el clima escolar el componente psicosocial genera apropiación por parte de los participantes que se sienten queridos, valorados y respetados y a su vez quieren, valoran, respetan y se sienten agradecidos con el programa.

Entre los factores institucionales que influyeren en generar sentido de pertenencia se encuentran:

El respaldo institucional de la FESSJ, tanto en aspectos administrativos, como financieros y logísticos que garantiza la continuidad del programa. “Un problema que ha sido serio es que nosotros hemos tenido que solventar el proyecto por más de seis meses mientras aporta los recursos la Secretaría de Educación” dice Guillermo Hoyos.

La estructura de colegio del programa que concede a los estudiantes el carácter de integrante de una institución formal y no de beneficiario de un proyecto transitorio. “Desde el principio nos organizamos como un colegio con rectora, coordinadores, gobierno escolar, representante de los estudiantes, etc. Los estudiantes dicen que este si es un colegio serio no como los otros programas de adultos en los que solo hay un profesor” aduce Luz Marina Velandia, la coordinadora de la sede Cazuca.

La organización y seriedad trayectoria de la FESSJ “Al principio eran personas escépticas...“esto tan bueno no dan tanto” y ver que les cumplimos, desde

que llegábamos a las horas adecuadas, que dictábamos nuestras clases, que teníamos los materiales. Todas las actuaciones las hacíamos de cara a la comunidad. No los engañamos ni les propusimos nada que no pudiéramos cumplir” precisa Claudia Cortez, quien desempeñó la rectoría en el primer periodo.

La continuidad del programa: los estudiantes saben que podrán continuar el siguiente año y no que finaliza anualmente o en periodos menores como otras iniciativas de la zona. “A pesar de las dificultades que hayamos tenido por que la Alcaldía no renueva el contrato a los estudiantes siempre les hemos cumplido. El programa siempre lo mantenemos y lo sacamos adelante” enfatiza la rectora de ESCIN, Olga Arboleda.

Capítulo VI. Crecer con Calidad. Conclusiones y Prospectiva

A manera de balance se abordan en este capítulo dos aspectos: las conclusiones generales y la prospectiva; el primero de ellos resume algunos conocimientos generados por ESCIN que, teniendo siempre presente el contexto y época en que se generaron y sin ánimos de universalidad, podrían eventualmente ser tenidos en cuenta en algunos programas de EPJA. En el segundo, desde una visión de futuro, se plantean algunos aspectos a tener en cuenta, bien sea para incorporarlos o cualificarlos en posibles ajustes o rediseños de la experiencia. Este capítulo se nutre también del análisis y la interpretación de: las matrices de análisis, que forman parte de este documento como anexos, las entrevistas realizadas y las fuentes documentales de ESCIN consultadas.

Conclusiones

La Metodología: Dinamizadora de la Retención y el Sentido de Pertenencia.

En los clásicos diseños desde el escritorio las metodologías son creadas por expertos que elaboran propuestas genéricas o, como dice Germán Mariño “a prueba de contextos”, que al ser replicadas como la fórmula de un compuesto químico, que no puede ser variada por temor a que se vuelva inestable, pueden incurrir en desconocer, dejar de lado o considerar como un asunto menor los contextos específicos y condiciones operativas reales en que serán aplicadas. Si se suma que dejan de actualizarse y de revisarse críticamente corren el riesgo de convertirse en “metodologías poco” (poco pertinentes, poco transformadoras, poco aplicables y poco atractivas para los estudiantes).

En ESCIN la propuesta metodológica es un elemento dinámico e inacabado, como se puede apreciar en el apartado de reconstrucción histórica de la experiencia. Se fue construyendo durante el pilotaje y ha seguido siendo ajustada, posibilitando incluir y tener en cuenta elementos del contexto de corte objetivo como el cuidado de los infantes; también elementos subjetivos como los imaginarios. La propuesta metodológica en su conjunto se ha convertido en un elemento dinamizador del proceso educativo que incide favorablemente en la retención escolar y en generar sentido de pertenencia.

Interpretar las Motivaciones.

Interpretar las motivaciones de los estudiantes y traducirlas en acciones, prácticas y propuesta formativa, inciden notablemente en la retención escolar.

Los programas educativos que se desarrollan en el marco del Programa Nacional de Alfabetización y Educación de Adultos y que abarcan hasta el ciclo II, son desarrollados por operadores privados contratados por el MEN como prestadores de servicios; generalmente bajo este esquema el docente está articulado a una coordinación regional no a una institución educativa; se opera con un maestro por grupo, que se encarga de todas las asignaturas y de procesos administrativos como conformar el grupo de alumnos, matricularlos, suministrarles los materiales de estudio y llevar el registro y control académico, entre otros. Así el docente se convierte, casi, en la única cara visible e instancia de acceso para los estudiantes.

Identificar e interpretar que en el imaginario colectivo de los estudiantes está asociada la estructura organizativa de un colegio regular con un buen aprendizaje y una propuesta educativa seria, fue un acierto del programa, que se plasmó en adoptar la

estructura de un colegio y no la de un proyecto. Escuela Integral cuenta con órganos administrativos y directivos muy similares a los de una institución educativa. Buena parte de los estudiantes y egresados se refieren a ESCIN como el colegio, o la escuela y en consonancia cuentan con representación en el gobierno escolar, códigos de conducta, representantes de curso, espacios de participación, estímulos como la izada de bandera y menciones de honor; también conocen y encuentran a quien dirigirse según la ocasión lo amerite: la rectora, la coordinadora académica, la coordinadora de infantes, la oficina de registro y control o el docente de la asignatura. Este aspecto incide no solamente en lo académico, también en el sentido de pertenencia, pues permite que los participantes se sienten vinculados a una institución e integrantes de la misma.

Otro imaginario, bastante arraigado, es que la educación oficial es de baja calidad en comparación con la que se imparte en los colegios privados; se reafirma con los estudios que muestran que obtienen mejores resultados en las pruebas de estado y de acceso a la universidad los estudiantes provenientes de instituciones educativas privadas. Esta situación se acentúa en la EPJA que asiduamente en el imaginario colectivo, está considerada “educación pobre para pobres” debido, entre otros, a que se le asocia con baja calidad docente y con estudiantes con menor formación que los de la escuela regular. El que usualmente se parta de que con ser licenciado formado para trabajar con niños y recibir capacitación ocasional y puntual en la metodología es suficiente criterio para ser maestro en la EPJA, ayudan a ratificar esta percepción, que mas que al imaginario pertenece a la realidad. Conocer e interpretar esta representación fue otro acierto del programa que le llevó a establecer criterios de

selección de docentes más rigurosos y pertinentes que los usuales en programas estatales y a formar a los maestros en aspectos adicionales a los académicos.

Los docentes manifiestan que la formación recibida les ha permitido desempeñar mejor su labor y establecer buenas relaciones con el alumnado; a su vez los estudiantes expresan que quieren a sus maestros porque les valoran, tratan con amabilidad y respeto, y coadyuvan en su proceso de aprendizaje y exigen responsabilidad en las labores académicas. El desempeño humano y profesional de los docentes se traduce en retención escolar y genera manifestaciones de valoración y de apoyo al programa y por ende sentido de pertenencia de los estudiantes al programa.

En Altos de Cazuca se vive el día a día. La mayoría de sus habitantes están vinculados a la economía informal donde el ingreso salarial se percibe cada día trabajado, por lo que la preocupación mayor es “hacer lo del diario”. Interpretar que la visión de futuro de los estudiantes del programa está ligada a la continuidad de sus estudios posibilitó hacer una propuesta que va desde la alfabetización hasta la educación superior y que, sumado a la continuidad del programa, posibilita que los estudiantes se tracen metan plausibles como finalizar la primaria o la secundaria o ingresar a la educación técnica o profesional y logren alcanzarlas.

La Convalidación de los Saberes.

Los conocimientos, saberes y experiencias que traen consigo los estudiantes se constituyen en una fuente valiosa a ser tomada en cuenta para ser explorada, incorporada, aprovechada y potencializada por los programas orientados a la EPJA. Podría considerarse un primer paso el que ha dado ESCIN al convalidar los saberes y conocimientos previos de los estudiantes mediante la presentación del examen de

ingreso; esta iniciativa posibilita que una persona pueda, por ejemplo, ingresar al Ciclo III en virtud de los conocimientos que ha adquirido a través de su experiencia vital, laboral y social así no estén refrendados previamente por un certificado de escolaridad. Un estudiante puede sentir que está “perdiendo el tiempo”, y abandonar el proceso educativo, si está ubicado en un ciclo o grado que no está en consonancia con sus saberes y conocimientos previos.

Ingreso en Cualquier Momento del Año Escolar.

El romper con la linealidad temporal del año académico posibilita, entre otros, que los estudiantes puedan vincularse o reintegrarse en cualquier momento del periodo académico sin traumatismos y que no tengan que esperar hasta que de inicio el nuevo año lectivo. Esto se logra porque las asignaturas no se desarrollan durante todo el año escolar sino durante un bimestre, estructuradas como un bloque. Esta modalidad podría ser utilizada también en los programas de educación en emergencia, orientados a que puedan continuar el proceso educativo personas víctimas de desplazamiento forzoso. Algunos casos encontrados de estudiantes que se incorporaron cuando ya habían transcurrido varios meses del año calendario correspondían, especialmente, a madres que retomaban sus estudios un tiempo después de dar a luz o de personas que habían tenido que suspender sus actividades académicas porque no compaginaban con sus ocupaciones laborales.

Directivos de ESCIN señalan que, así mismo, el estudiante que no llega al nivel de logro indicado puede repetir solamente el bloque y no todo el año lectivo. Se evita así el “perder el año” que tiene una connotación especialmente negativa en los

estudiantes adultos y que puede traer como consecuencia el desertar o no continuar estudiando.

Maestros, no Superhéroes.

Los maestros son un aspecto fundamental en la retención escolar. Un maestro que recibe formación pertinente y oportuna y que se siente respaldado, bien remunerado, tratado y valorado refleja y transmite esa sensación a sus colegas y estudiantes; eso sucede en ESCIN y aporta a la construcción del clima escolar. Los maestros vinculados a esta experiencia no trabajan bajo condiciones ideales: les llegan al aula las problemáticas de un contexto atravesado por carencias y dificultades, no cuentan con laboratorios dotados y el material didáctico es limitado. Pero hacen gala de su recursividad y profesionalismo para superar hasta donde sea posible los obstáculos que se van presentando; han logrado comprender el contexto y, de cierta manera, hacerlo parte del currículo; cuentan con herramientas que les permite abordar las problemáticas que les llegan al aula, sin pretender ni tener que transformarse en profesionales de la psicología o del trabajo social. El programa es consciente que los educadores de adultos deben ser considerados así, como educadores, y no les pide que sean superhéroes o apóstoles.

Los Elementos Didácticos.

Las guías son un elemento didáctico importante tanto para estudiantes como para docentes; a los primeros porque generalmente carecen en sus casas de materiales de estudio y no tienen la posibilidad económica de comprar libros y este material didáctico les sirve de referencia, consulta y apoyo para preparar repasar o

profundizar en casa las temáticas tratadas; a los docentes les facilita la labor pedagógica al posibilitar que los estudiantes se vayan adentrando en las temáticas a tratar y se formulen interrogantes antes de llegar a clase.

Como sucede en muchos programas de EPJA, la biblioteca escolar y la sala de internet de la institución educativa en que se desarrolla la programa no están abiertas en las noches ni los domingos, que son los horarios en que podrían acceder a ella los estudiantes de ESCIN; entre semana tampoco pueden acceder a ellas porque están su capacidad está copada por los niños. Podría decirse que los estudiantes están inmersos en un ambiente no letrado. En este contexto entregar guías de estudio, con anticipación y de forma gratuita, se convierte en una importante estrategia orientada a la retención escolar.

Más Allá de lo Académico.

Reconocer aspectos vitales básicos como un refrigerio o un complemento nutricional e integrar otros componentes además del académico, se corresponde con la realidad de los estudiantes de la EPJA. No se trata de agregar sino de integrar componentes. Los programas de EPJA tradicionales y de mayor aplicación en el país generalmente desarrollan uno o dos componentes: el académico y algunos aspectos psicosociales.

Salir del aula, atreverse a conocer y entender el universo que existe más allá de las paredes de la escuela, la realidad diaria que viven los estudiantes, permite incluir en una propuesta educativa elementos como el refrigerio, que no pertenecen al mundo de la escuela, pero que se convierten en un factor para evitar la deserción escolar, pues no es fácil estudiar con hambre.

Educación Transformadora y Currículo.

Transformar aspectos culturales, solamente desde la educación, es casi que una utopía; cambiar hábitos y conductas habituales, especialmente los que son reforzados por los mass media, no es labor solamente de la escuela; pero un currículo contextualizado si puede incidir en la transformación del contexto. Los testimonios y fuentes documentales evidencian que esta experiencia lo viene logrando utilizando diferentes estrategias combinadas; la primera de ellas fue identificar una problemática que era sentida para la población, no para la academia (no forma parte del currículo tradicional): la violencia intrafamiliar. La segunda fue la forma de abordar la problemática: la población debía solucionarla y la escuela facilitaba ese proceso, sin suplantar a los actores ni ofreciendo fórmulas mágicas. La tercera fue centrarse en un aspecto específico de esa problemática: las relaciones interpersonales, bien dicen que “el que mucho abarca poco aprieta”.

La cuarta fue involucrar en la resolución de la problemática no solo a los estudiantes, como es usual, sino al estudiante y su grupo familiar; así todos hablaban el mismo lenguaje y las acciones pedagógicas que se realizaban con cada uno de ellos estaban en consonancia; esto fue posible porque los estudiantes asisten con sus hijos pequeños y generalmente también estudian allí otros familiares cercanos como hermanos, cuñados e incluso padres, que terminan conformando la comunidad adyacente a la escuela. La quinta fue resignificar el papel de uno de los actores principales: los niños pequeños dejaron de ser señalados como un motivo¹⁵ para que

¹⁵ En muchos casos los niños pequeños eran identificados por sus madres como un impedimento para continuar sus estudios, argumentando que no contaban con quien una institución o persona con quien dejarlos al cuidado mientras ellas estudiaban.

las madres no estudiaran y los mayorcitos ayudan a sus padres a investigar¹⁶ las tareas y encuentran a su vez apoyo académico en sus progenitores.

Y, finalmente, haciendo que la problemática identificada formara parte del currículo de forma transversal (les compete a todas las disciplinas) y como una asignatura (bajo la responsabilidad y orientación de un psicólogo). Aportar desde la escuela a la solución de una problemática social trajo consigo también que los estudiantes se sintieran identificados con el programa y parte integrante del mismo, intervino en crear sentido de pertenencia.

El Todo Mayor que la Suma de las Partes.

No es condición sine qua non contar con un presupuesto que cubra aspectos adicionales a los académicos para desarrollar un programa educativo que los involucre. En esta experiencia se logró aunando esfuerzos y recursos, en torno a intereses comunes, con entidades como las Secretarías de Educación, de Salud y de Desarrollo Social de Soacha, la OEI, el SENA y la Corporación Dios es Amor, entre otras. Además de un propósito común, establecer alianzas efectivas requiere realizar gestión permanente en busca de nuevos aliados sin dejar decaer el interés de los actuales.

Superar la fase de proyecto.

Otra enseñanza que deja esta experiencia es que a pesar de que los financiadores aporten partidas de forma anualizada, es posible trascender la lógica del

¹⁶ Los docentes refieren que se ha convertido en una práctica cada vez más usual que sus estudiantes de entre semana apoyen a sus padres que estudian en ESCIN en la investigación de temáticas para sus tareas; lo hacen en la biblioteca o en la sala de internet de la escuela.

proyecto anual; para ello se requiere, entre otros que las instituciones que los desarrollan perseveren en la iniciativa, aprendan de la misma y den continuidad a sus políticas, en lugar de diseñar y desarrollar cada año un proyecto diferente; implica también plantearse una visión institucional de largo aliento, sin dejar de trazarse metas posibles de lograr en el corto plazo. Permanecer en la zona viabiliza que, a mediano plazo, la experiencia entre a formar parte de los referentes del sector y a que los participantes la comprendan, la identifiquen como vinculada o parte del contexto, se apropien e integren a ella.

Capacidad Instalada.

En ocasiones sucede que las instituciones ya cuentan con un staff de profesionales con los que adelantan los proyectos en diferentes regiones; cuando la institución se retira no queda capacidad humana instalada que siga adelantando el proyecto, pues no hubo preocupación por trabajar ni por formar a personas de la región. Vincular a personas de las zonas donde se adelantan los proyectos, confiando en sus capacidades y potenciándolas, permite contar con capacidad humana instalada expandir el proyecto o para seguir adelantándolo cuando los ejecutores se retiran; también posibilita potenciar las iniciativas, pues el personal local tiene conocimiento del contexto y cuenta con una red local de contactos profesionales e institucionales y de relaciones sociales que terminan poniendo a disposición del proyecto.

El haber involucrado y formado a personal local, incluido la dirección del proyecto, hizo posible la expansión de ESCIN, pues contaba con personas formadas para ejercer la coordinación de las nuevas sedes; facilitó las sinergias con entidades e instituciones locales y la consecución de talento humano para cubrir las nuevas plazas.

Prospectiva

Crecer con calidad implica capitalizar y tener en cuenta los aprendizajes obtenidos en Cazuca, así como seguir reflexionando, aprendiendo, revisándose críticamente y generando conocimiento desde cada una de las nuevas sedes y contextos donde se implemente la metodología. Pensarse a futuro implica también aprender de la experiencia de otras iniciativas, no cayendo en errores como que la metodología se quede congelada en el tiempo y que pese más la economía de escala que la calidad.

La Infraestructura.

Contar con agua para poder utilizar y asear la batería sanitaria es uno de los aspectos más apremiantes a tener en cuenta. El mal olor de los baños y que muy a menudo no puedan ser utilizados debido al suministro inconstante de agua no se ha podido solucionar. Algunas de las alternativas posibles a implementar serían el gestionar con la Secretaría de Educación o con otras entidades apoyo para la compra o donación de más tanques que permitan tener una mayor capacidad de almacenamiento de agua; aunada a infraestructura para recolectar las aguas lluvias y compra e instalación de servicios sanitarios con sistemas ahorradores de agua.

Letrar los Ambientes.

Buscando letrar el ambiente se podría invitar a los estudiantes a realizar un recorrido por la zona tendiente a levantar un inventario de bibliotecas, identificando quien las opera y a cuales en este momento es posible que ellos puedan tener acceso. Por su parte la FESSJ puede indagar también con el Ministerio de Cultura y con

programas como Libro al Viento, adelantado en Bogotá por la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, la posibilidad de establecer convenios o de llevar programas que permitan a los estudiantes y comunidad aledaña entrar en contacto permanente con la lectura.

La FESSJ y/o la Secretaría de Educación pueden hacer convenio con la institución responsable del programa o de la biblioteca para que los estudiantes de ESCIN puedan acceder a ella. En igual sentido con respecto a salas de informática, pues la institución educativa solo tiene una pequeña y la Secretaría de Educación no cuenta con recursos para ampliarla.

Formación Docente y Material Didáctico.

Las guías ganaron en uniformidad y desarrollo curricular y perdieron en involucrar elementos del contexto y didácticas adecuadas para la EPJA. Para establecer una comunicación y recoger los aportes de los maestros, que son quienes implementan las guías, el equipo pedagógico podría estar constituido no solo por especialistas disciplinares de la FESSJ, sino también por maestros de ESCIN y por personas especializadas en EPJA. Después de la finalización de cada bloque se puede pedir a docentes y estudiantes que evalúen y hagan aportes para las guías y actualizarlas para el siguiente bloque.

Estas estrategias podrían ser implementadas como parte de la formación docente, involucrando de paso en el proceso formativo aspectos específicos de la EPJA, así como de investigación y documentación.

Reflexión Sobre el o los Currículos.

Con la expansión de la experiencia a otros sectores de Soacha, sería conveniente reflexionar sobre qué elementos del contexto se están abordando en el currículo que se viene implementando en cada sede. Si bien existen unas problemáticas comunes al municipio, son más acuciosas en unas comunas que en otras. Son diferentes las condiciones que se viven en Cazuca que las del centro de Soacha y ofrecen posibilidades igualmente diversas tanto para los estudiantes como para el programa.

Seguramente en Cazuca, desde educación ciudadana, las clases estarán orientadas a la construcción de tejido social y a que los participantes identifiquen la educación como un derecho y no como una oportunidad que les brinda una institución, por ejemplo. En sectores centrales de Soacha quizá se centre más esta clase en aspectos relacionados con el cuidado de lo público, por ejemplo.

Esta reflexión abordaría los diferentes componentes de la metodología y su pertinencia y orientación dependiendo del contexto en que se lleve a cabo el programa. En el componente de formación laboral, por ejemplo, podría hacerse un pequeño observatorio laboral que permitiera conocer la demanda de mano de obra y si los egresados trabajan en áreas relacionadas con la formación que recibieron.

Visibilidad.

La experiencia es reconocida especialmente en Soacha y no es muy conocida en el ámbito nacional. Sería recomendable incluir el darse a conocer como una de las proyecciones del programa. A nivel externo, visibilizar el programa y los aliados, buscando nuevos financiadores y llegar a otros lugares. Participar en espacios

académicos, visitar posibles financiadores y mantener actualizada la página web, podría ayudar en ese propósito. A nivel interno se pueden utilizar los canales de comunicación ya establecidos para difundir una estrategia publicitaria, que llegue a docentes y estudiantes, buscando que todos identifiquen el programa por un nombre común.

Los Aliados.

La Secretaría de Educación ha mantenido un seguimiento y monitoreo constante a la experiencia; sin embargo factores como las múltiples ocupaciones que tienen los funcionarios de esa dependencia, el cambio de los mismos, que durante los últimos seis años haya habido cuatro nombramientos de Secretario de Educación y tres de Alcalde y la forma en que opera la mayor parte de la educación de personas adultas en el país, han acarreado a que la relación entre estas dos instituciones se asemeje más a la de un operador de una metodología con una entidad contratante que a la de dos aliados.

La invitación es a crear y dinamizar un espacio de encuentro con los aliados que no se centre solamente en aspectos operativos, como se da actualmente, sino que posibilite identificar y reflexionar en torno a los aprendizajes y beneficios que la alianza ha traído a las partes involucradas en la misma. Se podrían obtener y tener documentados elementos de juicio para potenciar las alianzas existentes y constituir nuevas.

Los Jóvenes y los Adultos.

El que la educación de adultos se haya convertido cada vez más en educación para jóvenes, amerita crear espacios que permitan indagar sobre las relaciones que se vienen dando al interior del aula y fuera de ella entre estudiantes jóvenes y adultos;

también generar espacios de discusión y acuerdos de clase que permitan abordar la tensión identificada entre los estudiantes menores de 18 años con los que superan los 25. No dar tratamiento a esta tensión puede conducir a la deserción tanto de los jóvenes menores de 18 años, que constituyen el 11% de la población estudiantil, como de las personas mayores de edad.

Información Sobre la Población.

Escuela integral cuenta con una completa y valiosa caracterización de la población estudiantil, que puede ser considerada información relevante para diseñar y/o adelantar políticas o programas sociales en la zona. Es posible que otras organizaciones o instituciones no cuenten con parte de esta información, por lo que valdría la pena compartirla. Igualmente se puede invitar a la Alcaldía de Soacha a conocer, analizar y utilizar esta caracterización que, al no estar basada en proyecciones estadísticas sino en datos reales obtenidos de los participantes, puede darles elementos adicionales para realizar acciones cada vez más pertinentes.

Referencias

- Actitud. (2001). Instituto Científico y Técnico. Universidad de Navarra. En *Diccionario espasa de medicina*. Madrid: Espasa Calpe S.A.
- Alcaldía de Soacha & Fundación de Educación Superior San José. (2004). Convenio de Cooperación 135 de 2004. Soacha.
- Behavior. (2004). En L. Lerner, & B. Wilmoth (Edits.), *The gale encyclopedia of science* (Tercera ed., Vol. 1). Detroit: Gale.
- Cámara de Comercio de Bogotá. Vicepresidencia de Gestión Cívica y Social. Dirección de Estudios e Investigaciones. (2005). *Plan económico para la competitividad de Soacha*. Bogotá: Cámara de Comercio de Bogotá.
- Cendales, L. (Junio de 2004). La metodología de la sistematización. Una construcción colectiva. *Aportes*(57), 91-113.
- Cendales, L. (2009). *La formación de maestro(as) vinculado(as) a la educación de personas jóvenes y adultas. Modulo diplomado formacion docente*. Bogotá: OEI.
- Cendales, L., Hincapie, M., & Mariño, G. (2009). *Consideraciones metodológicas para la formación de maestras, maestros, educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas*. Bogotá: OEI.
- Centro de Investigación Pedagógica. Fundación de Educación Superior San José. (2008). *Escuela integral un modelo educativo para la inclusión social*. Bogotá: FESSJ.
- Concejo Municipal de Soacha. (2004). *Plan de desarrollo para el municipio de Soacha 2004 – 2007. Hacia un municipio comunitario*. Soacha.
- Concejo Municipal de Soacha. (2008). *Plan de Desarrollo Municipal de Soacha 2008-2011. Soacha para Vivir Mejor*. Soacha.

Consejo Territorial de Planeación de Soacha. (2008). *Desarrollo Económico Incluyente del Municipio de Soacha. Política Pública*. Soacha.

Constitución Política Nacional. (1991).

Decreto 3011 de 1997. (1997). *Por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y se dictan otras disposiciones*. Bogotá: Diario Oficial.

Departamento Nacional de Estadística-DANE. (2005). *Censo general de Colombia 2005*. Bogotá: DANE.

Freire, P. (1994). Educación y participación comunitaria. En M. Castells, R. Flecha, P.

Freire, H. Giroux, D. Macedo, & P. Willis, *Nuevas Perspectivas Críticas en*

Educación (págs. 83-96). Barcelona: Paidós. Obtenido de

http://congreso.med.unne.edu.ar/catedras/aps/clases/19_participacion_educacion_pablo_freire.pdf

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios y práctica educativa*.

Sao Paulo: Paz e terra.

Freire, P. (2005). *Cartas a quien pretende enseñar* (Décima ed.). Méjico, D.F.: Siglo

Veintiuno Editores.

Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., & Aguerro, I. (1993). *Las instituciones*

educativas. Elementos para su comprensión. (Serie Flacso Acción ed.). Buenos

Aires: Troquel.

Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., & Aguerro, I. (1993). *Las Instituciones*

Educativas. Elementos para su Gestión. Buenos Aires: Troquel.

Fundación de Educación Superior San José. (2010). Acta de Compromiso. Sin editar.

Fundacion de Educacion Superior San Jose. (2012).

www.escuelaintegralysaludable.edu.co.

Fundación de Educación Superior San José. (s.f.). Informes presentados a la Secretaría de Educación de Soacha (2005-2010). Sin publicar.

Ghiso, A. (Junio de 2004). Entre el Hacer lo que se Sabe y el Saber lo que se Hace. *Aportes*(57), 7-22.

Gracia, E. (1997). *El apoyo social en la intervención comunitaria* (Primera ed.). Barcelona: Paidós ibérica S.A.

Hincapié, M. L. (2008). *Formación de Docentes en Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas. Procesos en Curso y Proyecciones*. Bogotá: Ediciones SM.

Hincapié, M. L. (2009). *Contexto sociopolítico de la educación de personas jóvenes y adultas. Módulo diplomado formación docente*. Bogota: OEI.

Laca, F. (2005). Actitudes y comportamientos en la situaciones de conflicto. *Enseñanza e investigación en psicología*, 10(001), 117-126.

Ley 115 de 1994. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá: Diario Oficial.

Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. (1992).

Mariño, G. (2011). *Sistematización de Experiencias. Una propuesta desde la Educación Popular*. Bogotá: Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Licenciamiento Recíproco 3.0.

Ministerio de Educacion Nacional. (2004). Directiva ministerial 14 de 2004. *Por la cual se brindan orientaciones para la administración de programas de alfabetización y educación básica y media de jóvenes y adultos*. www.mineducacion.gov.co.

Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Decreto 3782 de 2007*. Bogotá: Diario Oficial.

Ministerio de Educación Nacional. (2008). Circular 07 de 2008. *Por la cual se brindan orientaciones y se actualizan conceptos básicos para la administración de*

- programas de alfabetización y educación básica y media de jóvenes y adultos.*
www.mineducacion.gov.co.
- OEI, ACEDI & Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina. (2003). *Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar.* Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2007). *Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas 2007-2015.* Madrid: OEI.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Marco de Acción de Belem. Sexta Conferencia Internacional para la Educación de Adultos (CONFITEA VI).* Obtenido de <http://www.unesco.org/education>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO-Lifelong Learning Institute. (2010). *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos. Resumen ejecutivo.* Obtenido de www.unesco.org/educacion
- Organización Panamericana de la Salud. (2001). *Por una juventud sin tabaco. Adquisición de habilidades para una vida saludable.* OPS.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico-OCDE. (2005). *Informe PISA 2003: Aprender para el mundo del mañana.* España: Santillana Educación S.L.
- Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar* (Segunda ed.). Madrid: Morata.
- Profamilia. (2010). *Encuesta Nacional de Demografía y Salud 2010.* Bogotá.

- Ramirez, J. (2009). *Sistematización de experiencias: Posibilidad de producción de conocimientos teórico-prácticos* (Vol. Módulo). Bogotá: Maestría en Desarrollo Educativo y Social. CINDE-UPN.
- Rivero, J. (2009). Concepciones y ejecución de políticas en la educación con personas jóvenes y adultas. *La Piragua*(29), 5-15.
- Sanchez, M. (2000). *La participación. Metodología y práctica* (Tercera ed.). Madrid: Editorial Popular S.A.
- Sarmiento, A. (2006). *Una estrategia para aumentar la retención de los estudiantes*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Secretaria de Educación de Soacha. (2004). Análisis de conveniencia y estudio Plan de Todos . Soacha.
- Secretaría de Educación de Soacha. (2012). <http://www.soachaeducativa.edu.co/>.
- Social behavior. (2004). En L. Lerner, & B. Wilmoth (Edits.), *The gale encyclopedia of science* (Tercera ed., Vol. 1). Detroit: Gale.
- Sunkel, G. (2008). Sentido de pertenencia en la juventud latinoamericana: identidades que se van y expectativas que se proyectan. *Pensamiento Iberoamericano*(3), 183-202.
- Tarter, J., & Kottkamp, R. (1991). *Open Schools, healthy schools: Measuring organizational climate*. Newbury Park: Age publishing.
- Torres, A. (1996). La sistematización como investigación interpretativa crítica: Entre la teoría y la práctica. En E. Santibañez, & C. Alvarez (Edits.), *Sistematización y producción de conocimiento para la acción*. Santiago de Chile: CIDE.
- Torres, R. M. (2009). *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: Tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en*

América Latina y el Caribe. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Hamburgo: UNESCO-Institute for Lifelong Learning.

Tovar, E., & Simon, M. (2010). Factorial Structure and Invariant Analysis of the Sense of Belongin Scales. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 43(3), 199-217. Obtenido de www.sagepublications.com

Anexos

A Resumen gráfico metodología Escuela Integral.

Figura 7.

Resumen Gráfico Metodología Escuela Integral

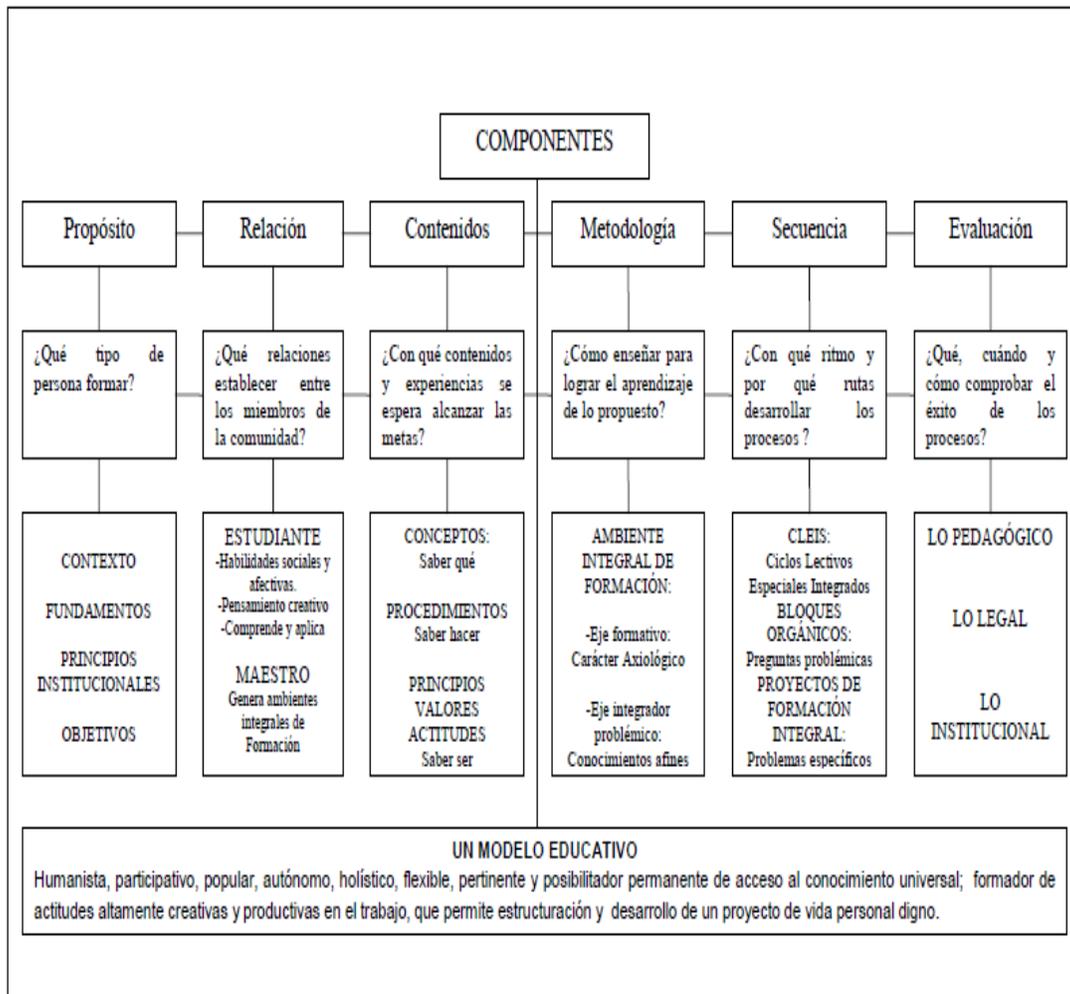


Figura 7. Tomada de CIP-FESSJ, 2008, p.44.

B Acta de Compromiso.



**"LA EDUCACIÓN POSIBILITA EL DESARROLLO"
PROGRAMA DE EDUCACIÓN FLEXIBLE, TÉCNICO
LABORAL Y DE PARTICIPACIÓN SOCIAL DEL JOVEN
Y DEL ADULTO EN EL MUNICIPIO DE SOACHA**



Secretaría de Educación y Cultura de Soacha
Fundación de Educación Superior San José

ACTA DE COMPROMISO

Yo _____ identificado con
C.C. No. _____ de _____, participante
del programa del Colegio San José de la Fundación de Educación Superior San
José Metodología Escuela Integral, me comprometo con mi crecimiento afectivo e
intelectual, con mis hijos, con mi familia y con mi comunidad; a ser buen esposo
(a), padre/madre y vecino para ver crecer a mis hijos rodeados de paz,
brindándoles amor, protección, respeto y adecuada educación; me comprometo
además, con mi municipio a contribuir en el cumplimiento de las normas, en el
cuidado del medio ambiente y en la construcción de una cultura ciudadana que
garantice el bienestar y el progreso social.

FIRMA

Dado En: _____

Día: _____ Mes: _____ Año: _____

Nota. Tomada de Acta de Compromiso, FESSJ, 2010, p.1.

C Guía de filosofía. Ciclo V



**COLEGIO SAN JOSÉ FESSJ - FUNDACIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR SAN JOSÉ
- METODOLOGÍA ESCUELA INTEGRAL
GUÍAS ESTUDIANDO Y TRABAJANDO AÑO 2010**

GUIA No. 01

Docente:

Ciclo: V

FILOSOFÍA

HABILIDAD PARA LA VIDA:

Comunicación Asertiva: Es la capacidad de expresar con claridad, y en forma apropiada el contexto y la cultura, lo que se siente, piensa o necesita.

Selección de Problemas y Conflictos: Manejar los problemas y conflictos de la vida diaria de forma flexible y creativa, identificando en ellos oportunidades de cambio y crecimiento personal y social.

**INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA
LA FILOSOFÍA, ¿Qué tiene que ver conmigo?**

LA FELICIDAD ES EL CAMINO



Gracias a Dios:
soy una persona
realizada y feliz

Nos convencemos que la vida será mejor después de cumplir los 18 años, después de casarnos, después de conseguir un mejor empleo, después de tener un hijo, después de tener otro...

Entonces nos sentimos frustrados porque nuestros hijos no son lo suficientemente grades, y pensamos que nos sentiremos felices cuando lo sean. Después nos lamentamos porque son adolescentes difíciles de tratar; ciertamente, nos sentiremos más felices cuando salgan de esa etapa.

Nos decimos que nuestra vida será completa cuando a nuestro(a) esposa (a) le vaya mejor, cuando tengamos un mejor carro o una mejor casa, cuando podamos ir de vacaciones, cuando estemos pensionados.





La verdad es que no hay mejor momento que este para ser felices. Si no es ahora, ¿cuando?. Una de las frases favoritas es de alfred de souza: "por largo tiempo parecia para mí que la vida estaba a punto de comenzar, la vida de verdad. Pero siempre habia un obstáculo en el camino, algo que resolver primero, algún asunto sin terminar, tiempo por pasar, una deuda que pagar; entonces la vida comenzaria. Hasta que me di cuenta de que estos obstáculos eran mi vida".

Esta perspectiva no ha ayudado a ver que no hay camino a la felicidad: la felicidad es el camino. Debemos atesorar cada momento, mucho mas cuando lo compartimos con alguien especial, y recordar que el tiempo no espera a nadie.

No espere hasta terminar el colegio, hasta volver al colegio, hasta bajar diez libras, hasta tener hijos, hasta que los hijos vayan a la escuela, hasta que se case, hasta que se divorcie, hasta el viernes por la noche, hasta el domingo por la mañana, hasta la primavera, el verano, o hasta que muera, para aprender que no hay mejor momento que este para ser feliz, la felicidad es un trayecto no un destino".

1. ¿Cree usted que la felicidad se consigue a través del dinero o el atesorar bienes materiales?

2. ¿Que momento crees que es el oportuno para encontrar la felicidad?

3. En Colombia se podrá hacer un paraíso, terruño de paz y felicidad ¿cómo?



4. Crees que en tu vida personal has descubierto la felicidad? ¿que te hace falta para lograrlo?

5. Eres una persona feliz con tu familia y crees que hasta el momento se te han cumplido todos tus proyectos? Justifica tu respuesta

OBJETIVOS:

Identificar los orígenes de la filosofía greco-romana como instrumento de reflexión acerca del hombre en su relación con la naturaleza y universo, para dar una respuesta a su existencia y grandes interrogantes de ¿quien soy yo? ¿cuál es mi misión como ser, persona y padre de familia? ¿qué acciones me conducen a ser feliz junto con mis congéneres? ¿obro de acuerdo a las leyes de la naturaleza para darle un verdadero sentido a nuestra existencia?

LOGROS:

- Identifico los inicios de la filosofía en el seno de la cultura greco-romana
- Comprendo el paso del mito a la explicación filosófica con respecto al hombre en medio de la naturaleza
- Establezco diferencias y semejanzas entre los métodos de la filosofía y los métodos cotidianos para la solución de problemas en su diario vivir.
- elaboro mapas conceptuales como respuestas al problema de l hombre y la naturaleza en el pensamiento griego
- Reconozco el proceso de utilidad de la filosofía en mi contexto diario solucionado conflictos o problemas interpersonales de una forma positiva
- Soy consciente de la realidad que vivo como ser sociable en medio de mi familia, amigos y comunidad respetando color, religión, ideologías, raza, cultura sin desencadenar grandes conflictos o litigios que lleva a la decadencia una sociedad.





TEMATICAS

SITUACIÓN PROBLEMÁTICA	TIEMPO	METAS DE COMPRENSIÓN	CONTENIDO TEMÁTICO	COMPETENCIAS		
				CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
1. LA FILOSOFÍA, ¿Qué tiene que ver conmigo?	14 horas	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender que significa filosofar sobre algo, y que se requiere para hacerlo con propiedad. - Reconocer el proceso por el cual el hombre supera el pensamiento mítico y crea esquemas racionales para interpretar la realidad. - Entender la importancia de utilizar un método para resolver un problema, entre otros los filosóficos. - Establecer comparaciones críticas entre los diferentes métodos utilizados para acercarse a la verdad. 	<p>EL CONJUNTO DE LA FILOSOFÍA</p> <p>1.1. La filosofía y su vivencia.</p> <p>1.2. Concepto y definiciones.</p> <p>1.3. Origen y desarrollo del saber humano</p> <p>1.4. El método de la filosofía</p> <p>1.4.1. Admiración.</p> <p>1.4.2. Sócrates: La Mayéutica</p> <p>1.4.3. Platón: la dialéctica; El mito de la reminiscencia</p> <p>1.4.4. Aristóteles: La lógica</p> <p>1.4.5. La edad media: La disputa.</p> <p>1.4.6. El método de Descartes.</p> <p>1.4.7. El método Transcendental Kantiano.</p> <p>1.5. La verdad teodéica, la verdad</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprende el paso del mito a la explicación filosófica. - Establece diferencias y semejanzas entre los métodos de la filosofía y los de la ciencia empírica. - Define que es un método y su importancia. - Define a partir de sus vivencias Filosofía 	<ul style="list-style-type: none"> - Expresa en forma de mapa conceptual la estructura de un texto dado - Establece un paralelo entre verdad científica y filosófica. - Toma un método filosófico y lo aplica a situaciones de su cotidianidad. - Ubica en un mapa las zonas donde se originó el pensamiento occidental. - Investiga sobre la sabiduría oriental. 	<ul style="list-style-type: none"> - Argumenta críticamente la importancia de la filosofía como conocimiento que permite al individuo ser persona y libre

COLEGIO SAN JOSÉ 2010. AMBIENTE INTEGRAL DE FORMACIÓN DE LO SOCIAL Y LO POLÍTICO



SITUACIÓN PROBLEMÁTICA	TIEMPO	METAS DE COMPRENSIÓN	CONTENIDO TEMÁTICO	COMPETENCIAS		
				CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
			científica			

**INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFIA
TIEMPO 4 HORAS**

En la tradición cultural a la que pertenecemos, es decir, aquella que nació en Grecia y Roma y de la cual los pueblos occidentales somos herederos, la filosofía ha existido como una disciplina intelectual como una disciplina desde hace 25 siglos.



en sus inicios se presentó como la primera y única forma de llegar de llegar al conocimiento cierto y válido de los asuntos de los asuntos humanos y de los conocimientos físicos relacionados con el mundo natural.

¿QUE ES LA FILOSOFIA?

Cicerón cuenta que Pitágoras, en el siglo V antes de Cristo, fue el primero en atribuir un sentido preciso a la palabra filosofía. hasta

Pitágoras todos los que se interesaban por la reflexión y la contemplación de las cosas eran llamados sabios. Cuando a Pitágoras le preguntaron que arte conocía mejor, respondió que ninguno, era filósofo.

la palabra "filosofía" procede de la lengua griega. es un vocablo compuesto de las palabras (philos) y (sophia), según el sentido literal, significa amor a la sabiduría, afición al conocimiento.

El filósofo, pues, no es un "sabelotodo" alguien que cree poseer toda la sabiduría; al contrario es alguien que empieza por confesar que está lejos de ella y por eso se emprende en buscarla; " solo se que nada se", afirma Sócrates para manifestar su deseo de saber.

En líneas generales, se puede afirmar que el objeto de la filosofía es ayudar al proceso de conocimiento por medio del cual el hombre se conoce a si mismo, con esto el hacer filosófico se convierte en la actividad más elevada, aunque en la mayoría de las ocasiones poco práctica, porque la preocupación del hombre actual está más en la materialidad que en su propia interioridad.

COLEGIO SAN JOSÉ 2016. AMBIENTE INTEGRAL DE FORMACIÓN DE LO SOCIAL Y LO POLÍTICO



¿ES UTIL LA FILOSOFÍA?

Surge una pregunta ¿para que sirve la filosofía? A esta pregunta respondió aristóteles: *la filosofía no sirve para nada*. Una respuesta bien extraña de un hombre que dedico por entero su vida a la reflexión, a la contemplación a la enseñanza, pero con una alta dosis de razón, dependiendo de lo que busquemos en ella. Corre en el común de la gente el dicho que : " el filósofo se muere de hambre", y es que la filosofía no da mucho prestigio, no da honores, porque la filosofía va más allá , busca ante todo el encuentro consigo mismo y esa es la mejor riqueza, los mejores honores.

Así que la tarea del filósofo será dirigida la mirada hacia el universo interior, el mundo del espíritu para que la filosofía parezca como una reflexión del espíritu sobre sí mismo, como una auto reflexión y una auto contemplación del espíritu y del mundo.

NACIMIENTO DE LA FILOSOFÍA.

El ser humano la filosofía nace cuando le surgen interrogantes como: ¿qué debo hacer para ser un hombre de prestigio? ¿cómo tener más amigos?, ¿cómo podría ganar más dinero?, ¿ que hay después de la muerte? , ¿ habrá vida después de la muerte? ¿quién soy yo?. Estas son lagunas preguntas que taladran la mente de hombre. Ninguna de ellas tiene una respuesta científica.

Desde que el hombre tuvo conciencia de si empezó a preguntarse sobre el mundo que lo rodea, sobre si mismo y sobre la causa de todas las cosas y efectivamente a buscado la solución a estas inquietudes, es decir, el hombre ha sido "filósofo" aunque en realidad, la filosofía, como actividad consiente de su propósito y misión solo aparece en la historia de la humanidad hacia el siglo v a. C, en Grecia.

La filosofía surgió en Grecia de un grupo de hombres que se preocuparon por la búsqueda de explicaciones racionales de los fenómenos, las respuestas que lograron les ayudaron a comprender la naturaleza y a resolver el valor de los mitos. Estos hombres empezaron a buscar lo esencial no ya en la causa externa de los fenómenos, sino en ellos mismos.

La búsqueda del principio originario de los fenómenos de la naturaleza, fue el primer gran problema al cual dieron respuesta los griegos., Este principio fue denominado ARJÉ.

LA CULTURA GRIEGA

La cultura griega se desarrollo desde el año 1300 a. C. Y fue conformándose hasta llegar a su esplendor hacia el año 400 a. C. Al unificarse con la cultura romana generó en occidente un poderosos desarrollo intelectual a partir del cual se consolidó, la economía, la política y la religión. La filosofía se convirtió así en la base



de desarrollo cultural que guió al mundo en la época antigua y se reconoce en la historia como época grecorromana.

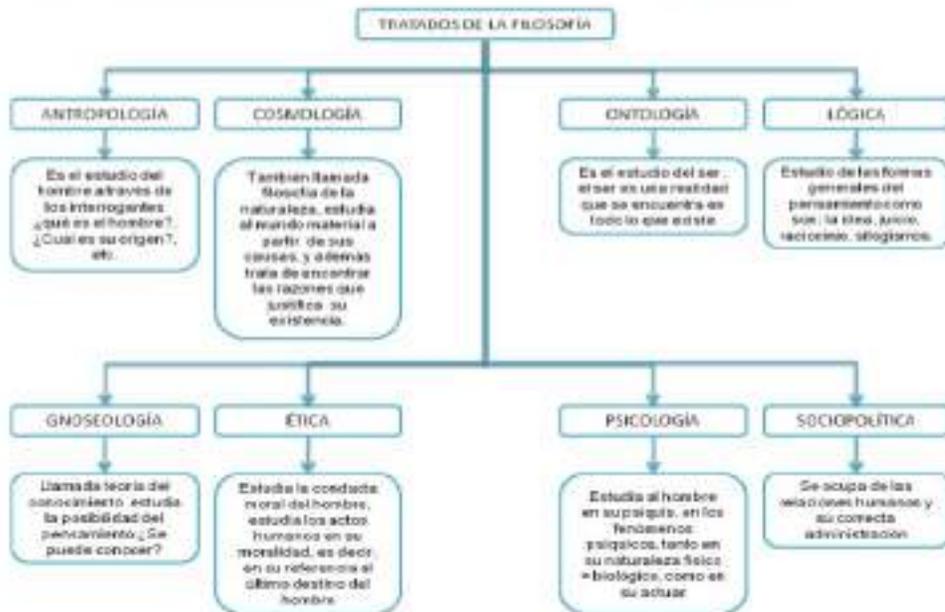
La ubicación costera de los pueblos griegos les permitió reconocer los conocimientos de diversas culturas y le obligó a cuestionarse en su forma de ver al mundo.

El nacimiento de la filosofía fue el fruto de muchas circunstancias:

- a. AMBIENTE CULTURAL DE GRECIA.
- b. LA UBICACIÓN GEOGRÁFICA.
- c. ORGANIZACIÓN SOCIAL GRIEGA.

2. TRATADOS RAMAS DE LA FILOSOFIA

LA FILOSOFÍA COMPRENDE LAS SIGUIENTES ÁREAS DEL SABER



Sócrates
(470-399 a. de C.)

MÉTODOS TRADICIONALES DE LA FILOSOFIA

A partir de esta experiencia diaria, entendemos que una reflexión razonada requiere un sistema, un proceso que permita superar los obstáculos que puedan presentarse. Un "método" es una vía de acceso, un camino que el sujeto determina seguir en la búsqueda del conocimiento sobre la

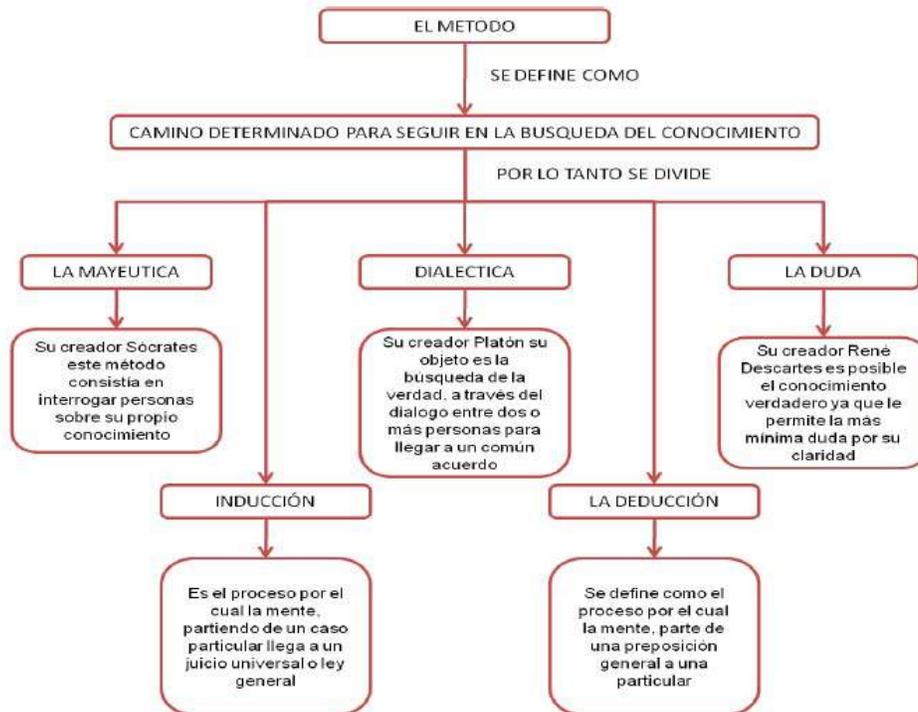




realidad. Presupone un conjunto de pasos que en realidad conforma un proceso.

“Los métodos son los caminos trazados y oportunamente seguidos, para lograr determinados fines, propósitos y objetivos. Los métodos son absolutamente necesarios para una labor eficaz. Los buenos métodos deben estar acordes con las circunstancias, pues, también es sabido que su utilización puede dar un resultado óptimo en algunos casos y otros no”.

SIMON MARIO GÓMEZ, DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA



ACTIVIDADES EN CLASE. (TIEMPO 3 HORAS) EN TU CUADERNO

1. Alguna vez has escuchado hablar de los griegos? ¿Consideras que influyeron en nuestra cultura? ¿En qué?
2. ¿Crees que la filosofía sirve para solucionar problemas cotidianos, con relación a la religión, economía, política?
3. ¿Cómo y donde nace la filosofía?





4. Elabora tu propio concepto de filosofía.
5. ¿Por qué se considera, a veces, que la filosofía es una profesión para locos?
6. ¿El filósofo es el que habla mucho?
7. En el mapa de mediterráneo ubicar los países de Italia, España, Grecia, Esparta.
8. Si tuvieras que resolver un problema de carácter personal familiar, aplicaría los principios o métodos de la filosofía, elabora una historieta y aplique los métodos de la filosofía en forma creativa.

ACTIVIDADES EN CASA (TIEMPO 5 HORAS)

1. Consultar la situación de Atenas, Grecia en el siglo V a.c. a nivel cultural, religioso, políticos, social y compararlo con la Bogotá actual encontrado similitudes y diferencias.
2. consulta si en Colombia se hace filosofía, de que tipo de filosofía y que universidades son la es cargadas de esta labor.
3. Crees que el hombre colombiano desde su problemática de orden social y políticos hace filosofía para darle solución a la problemática que vive a diario, justifica tu respuesta.

EVALUACIÓN (TIEMPO 1 HORA)

¿Por qué Aristóteles afirma que la filosofía no sirve para nada?

"La filosofía o sabiduría era en sus orígenes equivalente a cierto saber, y filósofo. Equivale a sabio. Fue más tarde cuando los distintos saberes particulares (las ciencias) se fueron separando del tronco de la filosofía, dejando a ésta, sin embargo, un modo más profundo y estructural de conocer la realidad. Para llegar a una definición más clara de la filosofía, trataremos de sentar y comprender una definición de la misma. Aunque se han propuesto muchas definiciones en los distintos sistemas filosóficos, podemos atender a la definición clásica.

En líneas generales se puede afirmar que el objeto de la filosofía es ayudar al proceso de conocimiento por medio del cual el hombre se conoce a si mismo, con esto el hacer filosófico se convierte en la actividad más elevada aunque en la mayoría de las ocasiones poco practica, porque la preocupación del hombre actual esta mas en la materialidad que en su propia interioridad. A la vez surge una pregunta: para qué sirve la filosofía?. A esta pregunta respondió aristóteles : ¿ " la filosofía no sirve para nada?. Una respuesta bien extraña de un hombre que dedicó por entero su vida a la reflexión, a la contemplación, a la enseñanza, pero con una alta dosis de razón, dependiendo de lo que busquemos en ella. Corre en el común de la gente " el dicho que el filósofo se muere de hambre, y es que la filosofía no da mucho prestigio, no da muchos honores, por que la filosofía va más





allá. Busca ante todo el encuentro consigo mismo y esa es la mejor riqueza, los mejores honores. Así que la tarea del filósofo será dirigir la mirada hacia el universo interior, al mundo del espíritu para que la filosofía aparezca como una reflexión del espíritu sobre sí mismo, como una auto reflexión, auto-contemplación del espíritu. En cambio si esta mirada del filósofo se dirige al universo exterior, el mundo que nos envuelve, la filosofía aparecerá como una contemplación o visión del mundo". Tomado del texto filosofía 10 editorial Migema pág. 10.

De acuerdo al anterior Interrogante plantea:

1. Una proposición que defina la posición de Aristóteles de la filosofía.

2. Según tu apreciación identifique una relación causa efecto entre la utilidad de la filosofía y el joven moderno en su contexto estudiantil.

3. Una proposición que diferencie tu definición de filosofía y definición de Aristóteles.

4. ¿Por qué Aristóteles dice que "la filosofía no sirve para nada?"

BIBLIOGRAFÍA

MURILLO LARGO, JOSÉ "FILOSOFIA 10 Y 11" EDITORIAL MIGEMA, BOGOTA, 1999.

